

# **UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PUERTO REAL**

**TRABAJO FIN DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL:**

**“Análisis de las interacciones y elaboración de un programa  
de integración en el aula”.**

**Presentado por:  
Miriam Castells Elena**

**Dirigido por:  
Antonio Francisco Romero Moreno**

**Departamento de Psicología**

**Septiembre, 2018.**



***“Análisis de las interacciones y elaboración de  
un programa de integración en el aula”.***

**UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**



Facultad de  
Ciencias de la Educación

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Presentado por:  
Miriam Castells Elena**

**Dirigido por:  
Antonio Francisco Romero Moreno**

**Departamento de Psicología**

**Puerto Real, 2018.**

En aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, toda alusión a personas o colectivos incluida en este documento estará haciendo referencia al género gramatical neutro, incluyendo por lo tanto la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres.

## ÍNDICE

<b>1</b>	<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>4</b>
3.1	La interacción entre iguales	4
3.1.1	Las relaciones entre iguales en el contexto escolar	5
3.1.2	Aspectos en los que incide positivamente la interacción entre iguales	6
3.1.3	Aportaciones de las corrientes teóricas de la psicología evolutiva	8
3.2	El rechazo entre iguales: un proceso interpersonal	10
3.2.1	Repercusiones del rechazo en el desarrollo de los niños	11
3.2.2	Factores asociados con el rechazo escolar	13
3.2.3	Estabilidad del estatus sociométrico rechazado durante la escolaridad	15
3.3	La escuela y su papel en la prevención, detección e intervención del rechazo	17
3.3.1	El docente como agente facilitador de la integración entre iguales	18
<b>4</b>	<b>MARCO EMPÍRICO</b>	<b>21</b>
4.1	Introducción	21
4.2	Objetivos	21
4.2.1	Objetivos Generales	21
4.2.2	Objetivos Específicos	21
4.3	Método	22
4.3.1	Participantes	22
4.3.2	Instrumentos	22
4.4	Procedimiento	29
4.5	Resultados	30
4.5.1.	Resultados del estatus sociométrico	30
4.5.2.	Resultados de la entrevista	34
4.6	Análisis e interpretación de los resultados obtenidos	35
<b>5</b>	<b>PLAN DE INTEGRACIÓN EN EL AULA PARA LA MEJORA DEL RECHAZO ENTRE IGUALES</b>	<b>36</b>
5.1	Programas de integración	36
5.2	Actividades para la mejora del rechazo entre iguales	38
5.3	Cronograma del plan de actuación	44
5.4	Financiación del programa de integración	44
5.5	Resultados de las actividades del plan de actuación	45
5.6	Evaluación del plan de actuación	46
<b>6</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>48</b>
<b>7</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>50</b>
<b>8</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>56</b>

**Resumen:** En el presente trabajo fin de grado profundizamos sobre la calidad de las relaciones entre iguales, el grado de aceptación y, en consecuencia, el rechazo social experimentado por niños. Estos componentes son fundamentales para que los niños logren un adecuado ajuste psicosocial y éxito académico durante la etapa escolar. Tras exponer las contribuciones de las relaciones entre iguales en el desarrollo de los niños y los aspectos en los que incide positivamente la interacción con los iguales, consideramos las oportunidades de aprendizaje que se presentan en el contexto escolar. En lo que respecta al rechazo escolar, analizamos los factores de riesgo asociados a este fenómeno social, entre los que han destacado factores socio-cognitivos, familiares y escolares. Por otro lado, examinamos las principales consecuencias negativas que se derivan de esta condición de rechazo en la escuela y que se relacionan con los problemas de ajuste escolar tanto a nivel conductual como emocional. También se profundiza acerca de la estabilidad del rechazo durante la escolaridad. Entre los resultados obtenidos en la presente investigación a partir de entrevistas realizadas a docentes y un cuestionario sociométrico llevado a cabo en el alumnado de un aula de Educación infantil, es preciso resaltar las diferencias halladas entre los docentes y los propios niños a la hora de identificar a los alumnos rechazados del aula. Finalmente, teniendo en cuenta a los niños detectados como rechazados, se elabora y se pone en práctica un programa de integración adaptado a las características del grupo-clase. Además, evaluamos los cambios que se han alcanzado durante nuestra actuación desde que comenzamos el estudio hasta su finalización.

**Palabras clave:** relación entre iguales, rechazo escolar, estabilidad del rechazo, estatus sociométrico, programa de integración.

**Abstract:** In the following thesis, we are going to discuss about the quality of the relationships between equals, the degree of acceptance in addition of this, the social rejection suffered by children. These components are essentials for children reaching a suitable psychosocial adjustment and success during their scholar stage. Later of explaining all the improvement of the relationships between equals and the aspects that positively affects, we consider the learning opportunities that show in the school context. About of school refusal, we analyze the risk factors that is associated with this social phenomenon, like for socio-cognitive, family and school factors. On the other hand, we are going to examine the main negative consequences that result from this condition of rejection at school, and we can connect to school adjustment problems so behavior and emotions. Also, we have to delve in the rejection stability for scholar stage. Among the results that we have obtained in this research by interviews with teachers and the sociometric questionnaire to the childhood students periods, it is precise to focus on the different opinions between teachers and children at the moment that we have to identify rejected students of the class. Finally, attend to children that we have detected like rejected, is made an integration program is adapted to the characteristics of the class is drawn up and put into the practice. In addition, we evaluate the changes that have been reached during our intervention since we began the study until its ending.

**Keywords:** relationship among equals, school refusal, rejection stability, sociometric status, integration program.

---

## 1 PRESENTACIÓN

El presente trabajo fin de grado tiene como objetivo principal analizar las interacciones interpersonales de un grupo de alumnos perteneciente al segundo ciclo de Educación Infantil. Especialmente, nos centraremos en detectar a los niños que se encuentran en situación de rechazo entre los alumnos de un aula de cinco años. Para la detección de estos individuos utilizaremos una herramienta que nos va a ayudar a evaluar el grado de aceptación y rechazo existente entre los miembros del grupo. Esta herramienta es la evaluación sociométrica. Así mismo, los datos obtenidos de los alumnos a través de esta técnica serán contrastados con entrevistas a su tutora y a la maestra de pedagogía terapéutica.

Por último, se pondrá en práctica un programa de integración con la intención de mejorar las interacciones sociales que tienen lugar en el aula, acentuando nuestra intervención hacia aquellos niños detectados como rechazados, marginados o excluidos por sus compañeros.

## 2 INTRODUCCIÓN

El proyecto que se presenta a continuación está organizado en tres grandes partes. La primera se refiere al Marco Teórico, donde se realizará un recorrido sobre los aspectos más relevantes relacionados con las interacciones entre iguales. Se destacará la importancia de las relaciones entre los niños en el contexto escolar ya que, en este proceso, la mayoría de los niños establecen relaciones satisfactorias, aunque también algunos se ven privados de esta oportunidad de aprendizaje y no disfrutan de esas interacciones a causa del rechazo social (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010). Así mismo, se aportará información acerca del rechazo social entre iguales, un tema clave debido a las graves consecuencias que este fenómeno puede ocasionar en el desarrollo de los niños, a corto y largo plazo, afectando tanto a su familia como a su entorno. En referencia a ello, Magallares (2011, cit. por Piqueras et al., 2013) señala que la necesidad que tiene el ser humano de pertenecer a un grupo es una fuerte motivación que se ha mantenido a lo largo de la evolución, dado que aumenta la tasa de supervivencia de los individuos, de modo que la exclusión social provoca fuertes sentimientos negativos en la persona que lo padece. De ahí la necesidad e importancia que conlleva realizar investigaciones de este tipo.

En los últimos apartados haremos hincapié en el papel que ejerce la escuela en la prevención y detección del rechazo en el aula. Entre las relaciones profesor-alumno, para investigadores como García-Bacete et al. (2014) el docente ha de adoptar un papel de facilitador en el aprendizaje de su alumnado. Se trata de que el profesor sea consciente de que su conducta y, en general, sus expectativas sean positivas para todos y así evitar influencias negativas en determinados alumnos. Por otro lado, el docente es el encargado de gestionar los componentes del programa de intervención que tenga lugar en su aula con la intención de mejorar el rechazo social del alumnado.

En la segunda parte se desarrolla el Marco Empírico de este estudio, en el que se especificarán los objetivos generales y específicos. Seguidamente, pasaremos a describir los aspectos fundamentales de la metodología, como son los participantes e instrumentos utilizados y los procedimientos que se han realizado. A continuación, se expondrán los resultados obtenidos de cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación, con su respectivo análisis e interpretación.

La tercera parte consta de la presentación de nuestro programa de integración, el resultado de las actividades y la evaluación final de nuestra actuación. En lo que respecta a la intervención, esta tiene un carácter empático y práctico basado principalmente en el aprendizaje lúdico y

dinámico. Finalmente se expondrán las conclusiones del trabajo en función de las distintas partes que lo componen y la experiencia vivida tras este estudio.

Para finalizar, cabe destacar la buena comunicación y predisposición que ha existido por parte del centro educativo y la tutora del grupo. Igualmente, como habíamos previsto, ha sido positiva la implicación activa del centro y del profesorado, tanto en la investigación como en la aplicación de nuestro plan de actuación, e incluso han realizado aportaciones como la propuesta de evaluación de nuestra intervención a través del postest.

### **3 MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 La interacción entre iguales**

Los iguales conforman una red de relaciones que complementan a la familia en el proceso de socialización, aportando un escenario para el aprendizaje de determinadas habilidades, sobre todo aquellas que se encuentran relacionadas con la capacidad empática, la cooperación, la comunicación, la gestión emocional y resolución de conflictos. Así, el niño pasa de una dependencia total del hogar a un segundo sistema de socialización, donde comparte experiencias con sus compañeros y comienza a ser influenciado e influir en el comportamiento de ellos (Andrés, 2013). Naturalmente los niños que no han podido disfrutar de la interacción con otros, o han tenido una mayor dificultad en el aprendizaje de estas habilidades, pueden quedar al margen de las relaciones con sus iguales, lo que se podría traducir en un menor número de oportunidades para desarrollar y aprender las habilidades sociales (Jiménez y Muñoz, 2011). En este sentido, las competencias sociales son un aspecto fundamental en el desarrollo de otras habilidades interpersonales, especialmente las que se adquieren mediante las relaciones que se establecen con los pares durante la escolarización. Por ello, autores como Mestre, Samper y Frías (2004, cit. por Piqueras et al., 2013) consideran la empatía como un factor de protección contra el desarrollo de la conducta antisocial.

Los iguales contribuyen al conocimiento y validación de uno mismo, promueven el desarrollo de competencias sociales (asumir responsabilidades, devolver favores, etc.), especialmente aquellas relacionadas con asertividad, prosociabilidad y la construcción de principios morales relacionados con la justicia, la benevolencia o la reciprocidad. En cierto sentido, podríamos decir que las relaciones entre iguales son “campos de pruebas” para futuras relaciones interpersonales, incluyendo relaciones con compañeros de trabajo o la pareja (García-Bacete et al., 2010).

La idea que los niños tienen sobre amistad va cambiando con la edad y en educación infantil ser amigo es sinónimo de compañero de juego (García-Bacete, Rubio, Milián y Marande, 2013). Los amigos forman parte del sujeto en su compañía, diversión, protección, información y



aprendizaje, afecto, seguridad y apoyo emocional (García-Bacete et al., 2010). Por lo que el tener amigos es un claro indicador de que el sujeto posee buenas habilidades interpersonales, al mismo tiempo que garantiza un adecuado ajuste psicológico posterior, ya que como señala Ryan (2000, cit. por García-Bacete et al., 2014), las relaciones entre iguales tienen una fuerte influencia en el autoconcepto y en el bienestar psicológico del niño, así como en las actitudes hacia la escuela, sus motivaciones y resultados académicos. De ahí que una de las principales preocupaciones de los padres sea conocer los amigos de sus hijos y con quiénes se relacionan en la escuela.

Por último, haciendo referencia al próximo apartado, no podemos olvidar que las características de los centros educativos y las aulas incrementan o disminuyen las oportunidades de hacer amigos, en la elección de amigos y en la naturaleza de la propia amistad que se forma dependiendo de las experiencias educativas que acontecen (García-Bacete et al., 2010; Nesdale, 2011, cit. por García-Bacete, Rubio, Milián y Marande, 2013).

### *3.1.1 Las relaciones entre iguales en el contexto escolar*

El cambio que se ha producido en las concepciones pedagógicas y educativas contemporáneas han hecho posible el estudio de las interacciones que se establecen entre los alumnos dentro del aula, que hasta hace poco tiempo se centraba en la relación profesor-alumno o profesor-grupo, e incluso éstas eran consideradas limitadoras en la eficacia de la enseñanza. No obstante, la situación de aprendizaje escolar posee ineludiblemente un carácter social. Los procesos de interacción del alumnado giran en torno a unas conductas que van desde un extremo formalmente organizado hasta la espontaneidad y desde una conducta participativa a una aislada o retraída (González, Gilar y Pérez, 2010).

En infantil ya es habitual que los niños se organicen formando grupos. Sin embargo, su existencia e influencia irá en aumento conforme vayan pasando los años escolares. Dentro del grupo de iguales de un aula, las relaciones sociales y de amistad surgen de una estructura específica dependiendo de diversos factores como: la disposición física del aula, los agrupamientos formales impuestos y las agrupaciones informales reguladas por sus propias normas. Algunas normas son comunes a la cultura que pertenecen como los estereotipos de rol sexual, aunque también es frecuente que el grupo genere sus propias normas como: formas de vestir, gustos y preferencias, de modo que se potencia la cohesión interna, su identidad grupal y diferenciación con respecto a otros grupos. Sería excepcional si los alumnos de un mismo grupo tuvieran un poder similar, ya que es frecuente que dentro de éste aparezca el rol de líder (Cava, 2008; Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Por tanto, es evidente que dentro del contexto escolar van a surgir diferencias de estatus entre los niños.

Haciendo referencia a los procesos de interacción del alumnado en el aula, Beltrán, García, Moraleda, Calleja y Santiuste (1987, cit. por González et al., 2010), recogieron de diversos estudios la existencia de cinco tipos de interacción entre los niños dentro del aula:

- A) Interacción afectiva-no afectiva.** La primera es aquella en la que la expresión de sentimientos es aceptada y reforzada por los compañeros, donde predominan los sentimientos positivos. En cambio, en la interacción no afectiva los niños no expresan sus sentimientos o los reprimen y estos son de tipo negativo. La interacción afectiva tiene más beneficios en el aprendizaje escolar que la no afectiva.
- B) Interacción individual-colectiva.** La interacción individual es aquella en la que se anteponen los intereses particulares de cada niño sobre los del grupo. Mientras que en la interacción colectiva se preocupan más por las metas que son comunes al grupo.
- C) Interacción universal-particular.** En la interacción universal los niños tratan a sus compañeros de forma similar sin tener en cuenta características personales. Sin embargo, en la interacción particular estos tienen en cuenta tanto las diferencias individuales como las necesidades específicas de los demás.
- D) Interacción hacia el rendimiento-hacia la adscripción.** En el primer caso se tienen en cuenta las metas comunes de aprendizaje en las relaciones entre compañeros. Por el contrario, en el segundo caso, la relación se establece por el estatus inicial del alumno (ser niño o niña), por ser repetidor o no, etc.
- E) Interacción específica-difusa.** Esta contraposición tiene lugar cuando el grupo se centra en temas personales y sociales o bien, cuando estos tienen interacciones dirigidas a cuestiones puramente académicas.

En última instancia, la motivación que impulsa al alumnado a interactuar entre sí se basa en la naturaleza social del ser humano. Entre los motivos de interaccionar podemos encontrar la necesidad de afiliación, de establecer intercambios afectivos con otros, el deseo de competencia, poder o logro. Para Schmuck (1981, cit. por González et al., 2010) estos motivos son impulsos básicos que explican la conducta de interacción social con los demás.

### *3.1.2 Aspectos en los que incide positivamente la interacción entre iguales*

De acuerdo a la idea que exponen González et al. (2010) en base a los resultados de investigaciones en las últimas décadas, los aspectos en los que puede repercutir las relaciones entre iguales no solo abarcan el desarrollo personal y social, sino también intelectual y del aprendizaje. A continuación, destacamos aquellos aspectos importantes sobre los que incide positivamente la relación entre iguales.

**Socialización y adquisición de habilidades sociales.** A pesar de la importancia que ejerce en los niños el primer agente de socialización: el ámbito familiar, en su desarrollo posterior, la escuela tiene un papel fundamental en la sociabilidad de su alumnado (Pinto y Sorribes, 1996, cit. por González et al., 2010). Las situaciones sociales que tiene lugar en el contexto escolar contribuyen de forma casi decisiva en el desarrollo de la socialización del niño y en la adquisición de habilidades sociales. El contacto de los alumnos con sus iguales desarrolla una serie de habilidades sociales que, en otros ámbitos de la vida cotidiana, sería más difícil de adquirir. La adquisición de una adecuada habilidad social está relacionada positivamente con la socialización y el éxito escolar; así mismo, también se relaciona con su posterior socialización adulta. No obstante, la falta de estabilidad se encuentra relacionada con una baja autoestima, locus de control externo, depresión, etc. Por otro lado, en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales, se implica una serie de aspectos como son el autoconcepto, los esquemas personales, las influencias en las que el individuo no es consciente de ello, etc.; la habilidad de afrontar y resolver cuestiones sociales concretas; las capacidades de procesar la información social; el tipo de conducta que exterioriza el individuo en relación al grupo; la capacidad de percepción de los demás y el rol social que ejercen (Dodge, 1986, cit. por González et al., 2010).

Así pues, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, la respuesta social competente es aquella que resulta apropiada para un individuo determinado en una situación concreta, y es efectiva para lograr los objetivos propuestos.

**Autocontrol y control de la agresividad.** El individuo, conforme va interactuando con otros compañeros de características similares a las suyas propias, aprende a controlar sus impulsos, afectos, etc.

**Autoestima.** El autoconcepto se forma a partir de las influencias de otras personas significativas para el individuo, como pueden ser familias, profesores y compañeros, quiénes juegan un papel esencial en el proceso de comparación social con los demás. En su interacción con los iguales, estos proporcionan al sujeto la mejor referencia para poder juzgar su propia eficacia mediante su comparación (Bandura, 1981, cit. por González et al., 2010).

En la formación de la autoestima, Cámara (2013) indica que a partir de los cinco o seis años aproximadamente es cuando se comienza a formar un concepto más consciente de cómo nos ven los adultos, compañeros, amigos, etc., teniendo en cuenta las experiencias sociales a las que los sujetos se van enfrentando. Dicha autoestima es cambiante y se puede mejorar, aunque dependiendo de la autoestima que tengamos, esto puede ser el causante de nuestros éxitos y fracasos. Por tanto, una autoestima adecuada potenciará la capacidad de los sujetos para desarrollar habilidades y aumentar su seguridad personal, en cambio, una autoestima baja llevará al sujeto hacia la derrota y el fracaso.

**Adquisición de una perspectiva social.** La estabilidad social se encuentra relacionada con la superación del egocentrismo y la limitación de los propios puntos de vista. Es evidente que el sujeto en su desarrollo pasa por etapas que van desde el egocentrismo a la adquisición de una perspectiva social. El egocentrismo no permite que el sujeto pueda comprender el punto de vista de otras personas; en cambio, una vez tiene adquirida la perspectiva social, el sujeto es capaz de entender y poner en práctica habilidades sociales adaptadas a los diferentes acontecimientos a los que puede enfrentarse. Por lo tanto, aquellos individuos que mejor adopten los puntos de vistas de los demás, serán los más competentes en sus relaciones interpersonales.

**Mejora del rendimiento académico.** En este sentido, aquellas formas de aprendizaje que fomentan las interacciones entre el alumnado, evidencian que existen mejores resultados en el aumento del rendimiento académico. Este beneficio puede deberse al tipo de aprendizaje que potencian las relaciones con los iguales como, por ejemplo, el aprendizaje constructivo, en el que el propio sujeto es el que construye su aprendizaje en interacción con el grupo de compañeros, el profesor, etc. Este hecho deja de considerar la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos por parte del profesor y pasa a considerarse como una construcción de conocimientos por parte del sujeto que aprende, donde el papel de mediador que ejercen los compañeros y el profesor adquiere una importancia considerable.

### *3.1.3 Aportaciones de las corrientes teóricas de la psicología evolutiva*

En ciertas corrientes teóricas de la psicología evolutiva, la interacción entre iguales se ha considerado un aspecto fundamental para el desarrollo intelectual y personal. A continuación, describiremos las aportaciones de Bronfenbrenner, Vygotski, Piaget y la escuela de Ginebra, Bandura y Kohlberg, entre otros.

Desde una perspectiva ecológica, Bronfenbrenner (1979, cit. por Gallardo, 2003) desarrolló una serie de influencias cuyo sujeto ejerce un papel central. En tanto el individuo se encuentra rodeado por cuatro círculos concéntricos de mayor a menor influencia que dan lugar a diversos sistemas: microsistema (constituido por las influencias más cercanas al niño, como la familia, escuela, compañeros...); mesosistema (formado por las relaciones recíprocas de todos los agentes existentes en el microsistema), exosistema (integrado por los contextos sociales en los que el sujeto no es participante activo pero, aun así, le repercute de forma directa o indirecta en su desarrollo normativo) y macrosistema (comprendido por las actitudes, valores, ideologías y costumbres culturales). Como veremos más adelante, la familia y el grupo de iguales son los agentes que dejan huella en el niño, aquellos que marcarán su desarrollo. Además, la familia constituye una red de interacciones e influencias mutuas a través de las conductas, pensamientos y actitudes.

Desde la perspectiva vygotskiana, el pensamiento en su inicio es una actividad social, pero conforme el sujeto se va desarrollando lo va internalizando de forma gradual hasta ser una actividad individual. Para Vygotski (1978, cit. por González et al., 2010), las relaciones interpersonales influyen en todos los procesos psicológicos, por ejemplo, en un primer momento, el lenguaje se desarrolla a través de la actividad social interpersonal y después, pasa a un nivel intrapsíquico donde se internaliza el lenguaje y el pensamiento. Por otro lado, este autor desarrolló el término zona de desarrollo próximo para explicar el proceso por el que el individuo se desarrolla en interacción con los demás. Dicho término es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real del sujeto y el nivel de desarrollo potencial que éste podría alcanzar con la ayuda de otros, ya sean adultos o sus iguales más desarrollados. Así, para poder extender la zona de desarrollo potencial, las interacciones con los demás deberán situarse más allá de su zona de desarrollo; además, el tipo de interacción con los otros (adultos y compañeros), ha de respetar ante todo el nivel de desarrollo real, constituyendo un tipo de ayuda que, partiendo del conocimiento y capacidades del niño, dé como resultado a un nivel de desarrollo mayor. De esta forma aparece un nuevo concepto para definir la intervención educativa: el andamiaje. En este caso, el andamiaje es un procedimiento mediante el cual se va trasladando de forma progresiva la responsabilidad del proceso de aprendizaje del niño hasta llegar a un punto donde el propio sujeto es responsable de su propio aprendizaje, interiorizando las adquisiciones y aprendizajes de forma autónoma, aunque en un principio fueron iniciados con ayuda.

Desde el punto de vista cognitivista, Piaget (1967, cit. por González et al., 2010) tiene presente el rol que desempeña la experiencia social en el desarrollo cognitivo, expresando la idea de que “muchas veces se olvida que la inteligencia humana se desarrolla en el individuo como una función de la integración social” (pp.224-225). Por tanto, las interacciones sociales son el medio ideal para que el individuo logre un mayor nivel de comprensión. Piaget y sus seguidores en la escuela de Ginebra (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975, cit. por González et al., 2010) estudiaron los efectos que tiene la interacción entre iguales sobre el desarrollo intelectual, poniendo de manifiesto que: la resolución de las tareas es más elaborada que de forma individual; los efectos de trabajo en grupo se perciben más a largo plazo y, para obtener efectos positivos en la interacción entre iguales, se precisa de los individuos unos requisitos cognitivos mínimos, como por ejemplo la capacidad de aceptar distintos puntos de vista; por último, la capacidad para confrontar y discutir el punto de vista propio con el de los otros produce mejoras en la producción de la tarea.

En relación a lo comentado anteriormente, Echeita (1988, cit. por González et al., 2010) señala que el mecanismo responsable del desarrollo es el conflicto cognitivo que se establece entre puntos de vista o esquemas divergentes, de forma que la interacción social promueve no solo un aprendizaje específico sino un verdadero desarrollo cognitivo. A este respecto, Brown y Palincsar (1989, cit. por Gallardo, 2003), explican que el grupo de iguales no solo no acepta el

punto de vista de uno, sino que, además se mantiene firme en opiniones contrarias, por lo que se debe provocar reflexiones en los individuos. Para ello, la discusión en el grupo servirá para encontrar visiones opuestas, posibilitando la construcción de concepciones más maduras.

Por otro lado, en lo que se refiere a las teorías del aprendizaje social, Bandura (1977, cit. por Pelegrina, García y Sánchez, 2003) introduce el modelado como un proceso de adquisición de nuevas conductas. En diversas investigaciones, se ha constatado que el estar expuestos a modelos que se comportan de forma adecuada, produce en los niños un aumento en conductas prosociales. Así, el efecto que ejercen los modelos en el desarrollo moral de los niños es mayor durante los años preescolares. Tras este periodo, gracias a la exposición de modelos adultos, los niños tienden a comportarse moralmente, aunque este no esté presente.

En última instancia, con respecto al desarrollo del juicio moral, Kohlberg (1984, cit. por Gilar et al., 2010) plantea que, en edades tempranas, los niños realizan juicios basados en las consecuencias físicas y en el poder de quienes dictan las normas por lo que, para ellos, las acciones son buenas o malas en función de sus consecuencias.

### **3.2 El rechazo entre iguales: un proceso interpersonal**

El concepto clave en el que se sostiene este trabajo es el rechazo entre iguales. Como sabemos, el rechazo es un fenómeno complejo que según Cillessen (2008, cit. por García-Bacete et al., 2013) tiene muchas facetas: ser rechazado, percibir rechazo y recibir rechazo. Desde la sociometría, “ser rechazado” por el grupo significa recibir una alta tasa de nominaciones negativas y nominaciones positivas por debajo de la media. Desde el punto de vista conductual, Bierman (2004, cit. por García-Bacete et al., 2013) expresa que la mayoría de los rechazados muestran patrones de conductas similares como: escasa conducta prosocial, conducta agresiva o disruptiva, conducta inmadura o inatenta y conducta ansiosa o evitativa. De este modo, la combinación de estos patrones conductuales hace posible la detección temprana de subtipos de rechazados, donde un 25% presenta alto nivel de agresión, con o sin aislamiento (rechazado-agresivo), el 15% manifiesta frecuentemente comportamientos de aislamiento y sin agresión (rechazado-retraído), sin embargo, en torno al 60% corresponde a los rechazados con bajos niveles de agresión y aislamiento (García-Bacete, 2008; Piqueras et al., 2013).

En relación a “percibir rechazo”, los niños tienen dificultades para valorar con exactitud sus propias competencias y la de los otros y para identificar a quiénes agrada y desagrada su conducta (Cillessen y Bellmore, 2011, cit. por García-Bacete et al., 2013). Otra de las facetas nombradas anteriormente es “recibir rechazo” que según Bierman (2004) es el trato que estos niños reciben en su contexto social como los sesgos de respuesta y reputación; de modo que no solo se debe observar lo que hacen los rechazados, sino también cómo les tratan sus iguales, cómo les influyen

las dinámicas sociales del aula y qué patrones de respuestas, creencias y valores se han adjudicado ellos mismos en ese contexto.

Desde una perspectiva ecológica, el rechazo entre iguales va mucho más allá de ser una característica del sujeto ya que se entiende en su contexto interpersonal. El rechazo priva a los niños de pertenecer y ser aceptados dentro de un grupo social; este hecho formará parte de la vida interpersonal de los individuos llegando a ser una experiencia central en sus vidas. Tanto es así que parece que no pueden liberarse de este fenómeno por sí mismos sin ayuda (Leary, 2001, cit. por García-Bacete et al., 2013). Por tanto, podemos afirmar que el rechazo es una condición compleja que requiere de una intervención más complicada aún porque se debe trabajar de forma conjunta dos aspectos principales: evitar/disminuir el rechazo y promover la aceptación en el grupo. El rechazo parte del grupo y no del individuo como se pensaba años atrás. Cabe destacar que este aspecto estaría potenciando problemas de conducta, restando oportunidades de aprendizaje social, creando sentimientos negativos y cronificando la situación de los niños rechazados (García-Bacete, Rubio, Milián y Marande, 2013).

Más recientemente, autores como Muñoz (2007, cit. por Piqueras et al., 2013) expresa que el rechazo se da prácticamente en el 100% de las aulas debido a que es un fenómeno íntimamente relacionado con la convivencia de grupos. Así, en torno al 10-15% de niños son rechazados por sus compañeros, pero como hemos comentado anteriormente, con diversas manifestaciones; aunque también es cierto que las razones por las que un niño es rechazado no siempre pueden encontrarse detrás de una conducta desajustada. Hay rechazados que simplemente no encajan en el grupo o presentan características que les hacen ser distintos a los demás; en cambio, hay casos en los que sí aparece una conducta molesta para sus iguales, pero, en cualquier caso, todo rechazo se origina en la expresión “no me gustas” por un número significativo de niños que provocan que se le ignore, evite o excluya de las oportunidades de aprendizaje y diversión con sus compañeros (García-Bacete et al., 2013).

### *3.2.1 Repercusiones del rechazo en el desarrollo de los niños*

Para conocer las consecuencias derivadas del rechazo social en la escuela, debemos tener en cuenta que estos niños son considerados, según Parker y Asher (1987, cit. por Cava y Musitu, 2000), como un "grupo de riesgo" si permanecen en el estatus de rechazado durante gran parte de su escolaridad, ya que la experiencia de ser rechazado se encuentra estrechamente relacionado con posteriores problemas de ajuste en la adolescencia y edad adulta. A este respecto, Cava y Musitu, (2000), Delgado, (2009), y Estévez et al., (2009), entre otros, indican que las consecuencias que pueden sufrir a largo plazo son fundamentalmente:

**A) Acoso escolar o víctima de bullying.** El acoso escolar se relaciona con un tipo de violencia interpersonal originada por la perversión de las relaciones entre iguales siguiendo un



esquema de dominio y sumisión. Esta situación puede manifestarse de forma verbal, física o mediante el aislamiento social hacia la víctima. Existen diversos términos relacionados con este fenómeno: acoso escolar, bullying o violencia entre iguales. Diversos estudios apuntan que el maltrato entre iguales es una realidad social con un patrón de conductas estables que puede producirse en todos los centros escolares (Pedreira, Cuesta y Bonet, 2011; Monjas, Martín, García-Bacete y Sanchiz, 2014).

- B) Abandono temprano del sistema educativo.** Entre los niños rechazados existe mayor probabilidad de que abandonen la escuela a una edad temprana en comparación con niños de otros estatus. Como ya sabemos, estos niños tienen dificultades en la interacción social, tanto en el aula como en el patio, por lo que desarrollan actitudes negativas hacia la escuela. El rechazo, la ausencia de amigos y la falta de motivación académica son factores que contribuyen a que el niño no quiera ir a la escuela ya que no se siente aceptado, apoyado ni querido por sus compañeros, lo cual desvaloriza la escuela y aumenta el absentismo escolar (Delgado, 2009; Estévez et al., 2009).
- C) Problemas emocionales.** Sin lugar a dudas el rechazo escolar también deriva en consecuencias negativas relacionadas a aspectos emocionales como síntomas de ansiedad y depresión, sentimientos de soledad y estrés, así como baja satisfacción con la vida en general (Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Estévez et al., 2009). Los sentimientos de soledad favorecen que los niños rechazados se aislen aún más del grupo, un hecho que contribuye a una mayor sintomatología depresiva en adolescentes, pudiendo convertirse en un círculo vicioso del que les resulta difícil salir.
- D) Problemas de salud mental.** En relación a lo expresado anteriormente, al parecer el tipo de trastorno psicológico del niño tiene relación con el tipo de rechazo que haya sufrido. Así si persiste el comportamiento agresivo del niño podría producir formas de trastornos exteriorizados como la delincuencia y el comportamiento antisocial; en cambio, si el rechazo que ha sufrido está relacionado con aislamiento, ansiedad o inhibición social, el niño podría internalizar trastornos como depresión y soledad (Delgado, 2009).
- E) Problemas de delincuencia juvenil.** Los niños que tienen problemas con sus iguales, sobre todo los niños rechazados por su agresividad, tienen una mayor probabilidad que la media de niños de otros estatus de implicarse en conductas antisociales y delictivas como, por ejemplo, el consumo de drogas y el alcohol durante la adolescencia.

Por último, una de las variables que relacionan la conducta violenta con el rechazo es la tendencia que los niños tienen para reunirse en un grupo de iguales desviados que si los aceptan. Esta asociación fomenta la elaboración de normas y códigos propios que refuerzan las conductas inadecuadas y aumentan la probabilidad de que la desviación sea aún más grave. De esta forma,



los niños se sienten integrados y aceptados, al mismo tiempo que ceden a la presión que ejerce el grupo, aunque ello implique un comportamiento agresivo (Estévez et al., 2009).

### 3.2.2 *Factores asociados con el rechazo escolar*

Ser rechazado por aquellos que nos rodean supone un riesgo para el desarrollo psíquico del niño durante la adolescencia. Por ello, resulta esencial conocer los factores que podemos encontrar asociados al rechazo social dentro del aula. Han sido varios los investigadores que se han interesado por estudiar este fenómeno y poder así realizar una caracterización de las variables que lo afectan. Estévez et al. (2009), establecieron los factores de riesgo socio-cognitivos, familiares y escolares.

Entre los **factores socio-cognitivos** podemos destacar que los niños rechazados, ya sean sumisos o agresivos, interpretan las interacciones con sus iguales de forma inapropiada debido a que carecen de la habilidad para observar y responder adecuadamente a las intenciones interpersonales de sus iguales y tienen dificultades para reconocer el impacto que su comportamiento puede provocar en los demás. En este sentido, el bajo estatus del niño sería señal de que puede existir algún tipo de déficit emocional o cognitivo constante lo que podría ser el resultado del aprendizaje de conductas inapropiadas en otros contextos como por ejemplo en los padres (Patterson, 1982, cit. por Estévez et al., 2009). Estos déficits referidos al procesamiento de la información son dificultades que el niño rechazado tiene a la hora de manejar situaciones sociales relevantes para el individuo.

En efecto, todo lo comentado anteriormente muestran que las estrategias que utilizan estos niños son menos eficaces, menos elaboradas y con consecuencias menos positivas para el resto de sus compañeros. Así como aquellos que tienen conductas disruptivas se ven menos afectados debido a una deficiencia atribucional, lo que los lleva a interpretar comportamientos ambiguos por parte de sus compañeros con intenciones hostiles hacia él (Jaramillo, Díaz, Niño, Tavera y Velandia, 2006, cit. por Piqueras, Mateu-Martínez, Rivera, Espada y Orgilés, 2014; Estévez et al., 2009). Como veremos en el próximo apartado, estas atribuciones distorsionadas ejercen una influencia importante en el desarrollo del estatus social, contribuyendo a la estabilidad del mismo.

En cuanto a los **factores familiares**, la calidad de estas relaciones influye de manera decisiva en el comportamiento que sus hijos en un futuro pueden desarrollar en interacción con otros. Dicha influencia es tanto directa como indirecta y opera mediante el apego, los estilos parentales y variables relativas al funcionamiento familiar. La influencia directa que ejercen las familias en las relaciones de los niños con los iguales se basa en el aprendizaje por modelado, es decir, la conducta de los padres en situaciones de interacción social sirve como guía para los niños. Además, actúan como enseñantes diseñando, mediando, supervisando o controlando las relaciones de sus hijos. Los efectos indirectos de la familia tienen lugar a través de los estilos de

apego y de los estilos educativos (Estévez et al., 2009; García-Bacete et al., 2013). Por un lado, si las figuras de apego son sensitivas y responsivas, los niños se interiorizan como personas valiosas merecedoras de atención y cuidado; de lo contrario, los niños internalizan que son personas no valiosas, lo cual se convierten en objetivos potenciales de victimización. Por otro lado, respecto a los estilos educativos, se ha comprobado que los niños con problemas de contacto social con sus iguales tienen origen en sus hogares ya que predomina la excesiva utilización del castigo y una baja responsividad que corresponde a un estilo autoritario. Sin embargo, cuando los padres utilizan el razonamiento con sus hijos y la relación familiar se basa en afecto y apoyo, la competencia social de los niños es mayor (Woodward y Fergusson, 1999, cit. por Estévez et al., 2009).

En cambio, también se dan efectos mediadores en las familias que pueden abarcar cuestiones de diversos ámbitos como el nivel de competencia social de los propios padres o el hecho de invitar a otros niños a casa. Además, otro factor influyente es el conflicto familiar, donde la comunicación de la familia y el estrés parental inciden de manera indirecta en la forma en que sus hijos se relacionan con sus iguales, tanto en modelos de expresión emocional como las estrategias comportamentales que utilizan en situaciones sociales como, por ejemplo, amenaza, insulto, hostilidad verbal, retraimiento y violencia física son conductas asociadas a la emocionalidad negativa de los niños (Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003, cit. por Estévez et al., 2009). Por último, se ha constatado que, en las familias de niños rechazados, la comunicación suele ser negativa y ofensiva donde los niños perciben poco apoyo por parte de sus padres; por el contrario, en las familias de niños mejor aceptados, gozan de un estilo comunicativo más cálido e inductivo (Franz y Gross, 2001, cit. por Estévez et al., 2009; Estévez, et al., 2006).

En última instancia, en el análisis de los **factores escolares**, destaca el papel preponderante que tiene la figura del docente, un referente social relevante para el alumnado. De este modo, las verbalizaciones que el profesorado tenga sobre sus alumnos van a influir en la percepción del grupo de iguales. Así, aquellos alumnos que tienen relaciones poco conflictivas con el docente son mejor aceptados por sus iguales y viceversa (Ladd, Birch y Buhs, 1999 y Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000, cit. por Estévez et al., 2009). Cabe señalar que el profesor tiene una percepción más favorable a los alumnos populares que a los alumnos rechazados por sus iguales, por lo que este hecho tiende a reforzar la condición de rechazo debido a que parece ser que la relación profesor-alumno es una fuente de información que los niños manejan para realizar juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros.

Por último, Edmonds (1986, cit. por Muñoz y Jiménez, 2003) considera que el ámbito escolar puede contrarrestar importancia a factores sociales o socioeconómicos en la determinación de la conducta social del niño. De ser cierto, la escuela tiene un papel más activo en el desarrollo social del niño del que se había concebido hasta entonces.

### 3.2.3 *Estabilidad del estatus sociométrico rechazado durante la escolaridad*

En general, se puede decir que el estatus de rechazado es uno de los tipos sociométricos que más permanecen en el tiempo, entre otras cuestiones, porque el ajuste escolar y conductual de estos niños no es el más adecuado. No obstante, no podemos relacionar a todos los que son rechazados con comportamientos disruptivos o agresividad puesto que hay casos en los que los niños son retraídos y adoptan el rol de víctima de sus compañeros. No existe un único grupo de rechazados, estos a su vez, se dividen al menos en dos subgrupos: rechazados agresivos y rechazados sumisos (Musitu y Pascual, 1981, Asher, Parkhurst, Hymel y Williams, 1990 y Rubin, LeMare y Lollis, 1990, cit. por Cava, 2008).

El ser rechazado más de cuatro años llega a formar parte de la identidad social del niño debido a que se crean una serie de expectativas sociales de sí mismo y por parte del grupo (Sarbin y Scheibe, 1983, cit. por Cava, 2008). Por este motivo, García-Bacete et al. (2010) indican que los determinantes de la estabilidad del rechazo son el individuo, el grupo, los procesos de percepción social de los grupos y los procesos del yo del rechazado.

Entre los factores relacionados con el mantenimiento del estatus, destacamos la conducta del niño como la más determinante y la conducta del grupo de iguales sería más secundaria. Sin embargo, la conducta del grupo puede tener una mayor repercusión si el niño rechazado no agrada a un importante número de compañeros. Este hecho ejerce una doble influencia por parte del grupo debido a que la experiencia del rechazo influye en los pensamientos, sentimientos y conductas del niño, lo que provoca que cambie su propia percepción, causando una mayor inseguridad y estabilidad social. Además, el propio grupo impulsa una serie de dinámicas que mantienen los roles sociales dentro del mismo (Coie, 1990, cit. por Cava, 2008).

Siguiendo con los autores Sarbin y Scheibe (1983, cit. por Cava, 2008), los niños que son rechazados se comportan de forma consciente en función de las expectativas que tanto ellos mismos como sus iguales han derivado de su rol de rechazado y lo que hacen es actuar como se espera que lo hagan por su estatus. En este sentido, los niños a veces desarrollan comportamientos para proteger su imagen e intentar compensar su estatus, desarrollando actitudes en las que permanece deambulando alrededor del grupo sin llegar a formar parte de actividades o juegos. Por otro lado, pueden intentar elevar su estatus con afirmaciones autorreferenciales mediante conductas intrusivas o implicándose en actividades solitarias. Así mismo, el grupo también altera su conducta hacia sus iguales: los niños populares sufren menos conductas aversivas mientras que los rechazados reciben peor trato y tienen más posibilidad de estar fuera de los grupos habituales que se forman en el juego. Por este motivo, se ha considerado que estos cambios, tanto del niño rechazado como del grupo de iguales, influyen en la estabilidad del estatus (Coie y Kupersmidt, 1983, Dodge, 1986 y Ladd, Price y Hart, 1990, cit. por Cava, 2008).

Cava (2008) ha desarrollado posibles respuestas que intentan aclarar por qué el estatus de rechazado no cambia. La primera es que algunos de estos niños carecen de habilidades sociales y no saben cómo adquirirlas por sí mismos. La segunda se refiere a que es posible que los niños no cambian porque no son totalmente conscientes de que tienen problemas con sus iguales y, aunque algunos sean conscientes de ello, lo más probable es que no conozcan las razones que provocan su rechazo. La tercera es que los cambios o mejoras que ejecutan los niños rechazados, los iguales no responden a ellos adecuadamente o siquiera los perciben. En este caso, es probable que se den situaciones donde una conducta que es aceptable para los iguales cuando la realiza un niño popular es menos aceptable y se recuerda menos que cuando lo realiza un niño rechazado. Este acontecimiento deja entrever la existencia de sesgos en función del estatus del niño, donde la reputación se autoperpetúa en el grupo de iguales debido a las atribuciones que se tiene sobre los niños rechazados. Por lo tanto, se podría afirmar que en el grupo de iguales “no solo cuenta lo que tú haces, sino también lo que tú eres” (pp.94). Por último, la cuarta respuesta para explicar la estabilidad del estatus se refiere a las expectativas de éxito social.

En lo que respecta a la aproximación de un grupo ya conocido, los niños impopulares vienen con bajas expectativas y tienden a anticipar las dificultades a las que se tendrán que enfrentar con su grupo de iguales. Al ser un grupo donde todos se conocen y donde los miembros tienen los estatus ya establecidos, el niño rechazado altera su conducta con la intención de evitar el rechazo y como consecuencia, supone una garantía de su mantenimiento excluido del grupo. Con el paso del tiempo estos niños desarrollan expectativas pesimistas para las mismas situaciones sociales, teniendo lugar un ciclo espiral descendente de conductas inadecuadas. Estas situaciones se podrían considerar clave en el mantenimiento del estatus de rechazado entre los iguales (Coie y Kupersmidt, 1983, Dodge, 1986 y Ladd, Price y Hart, 1990, cit. por Cava, 2008). A continuación, podemos observar en la figura 1 un esquema sobre el funcionamiento del ciclo espiral que tiene lugar en las situaciones de rechazo.



Figura 1. Desarrollo del proceso de rechazo (Monjas, 2010, citado por Andrés, 2013).

Para clarificar los conceptos que aparecen en el esquema anterior, en primer lugar, Coie (1990, cit. por García-Bacete et al., 2010) diferenció el proceso de rechazo en dos fases: una fase emergente, donde la interacción con los iguales da lugar a un rechazo inicial, aunque este es temporal y circunstancial; y una fase de mantenimiento donde el rechazo es estable, iniciándose una influencia entre los patrones conductuales y cognitivos del niño y del grupo. En esta fase las relaciones negativas van siendo cada vez más permanentes y generalizadas.

Así pues, se cronifica la situación debido a que en los continuos rechazos se perciben a sí mismos menos atractivos para sus iguales, niegan sus dificultades en las interacciones y se entretienen en actividades extracurriculares solitarias. Por otro lado, los rechazados que mejoran perciben su rol en los problemas con sus iguales y pueden verse a sí mismos como parcialmente exitosos, aunque sigan mostrando actitudes agresivas y presenten dificultades con sus iguales (Sandstrom y Coie, 1999, cit. por García-Bacete et al., 2010).

Para concluir, García-Bacete et al. (2013), consideran que el rechazo es una realidad que a pesar de estar presente en casi todas las aulas no es una realidad inmodificable, aunque es cierto que, si no se realizan intervenciones para mejorarla, el rechazo se agravará y perpetuará en el tiempo. Por este motivo es importante que el docente sea consciente de ello para intentar prevenir o modificar las situaciones de rechazo que tienen lugar entre su alumnado; así como, también es esencial la colaboración de las familias en esta labor. Por último, cabe señalar que cada intervención debe estar adaptada a casos concretos, teniendo presente el contexto en el que tienen lugar las situaciones de rechazo. Malik y Furman (1993, cit. por Cava, 2008) evidencian que el 45% de los niños rechazados continúan rechazados un año después y el 30% permanecen.

### **3.3 La escuela y su papel en la prevención, detección e intervención del rechazo**

En primera instancia, la escuela es considerada una institución social puesto que es la encargada de transmitir valores culturales, de la educación en la tolerancia, del desarrollo de la personalidad, las habilidades y aptitudes de su alumnado. Esta, junto con las familias, tiene un papel fundamental en el proceso de adaptación y competencia social de los niños. Al ser un contexto alejado de la familia, es importante tener en cuenta aquello que ocurre en las aulas, no solo en el marco académico sino también social, incluyendo aquellos aprendizajes que envuelve el currículo oculto y que surgen de las relaciones interpersonales entre los niños con el profesor y también entre sus iguales (Andrés, 2013).

El centro escolar como agente socializador posee unas características que justifican su relevancia en los programas que se ponen en marcha. Independientemente de si su implicación es activa o pasiva, esta influye en la eficacia de las intervenciones, repercutiendo en el desarrollo social de su alumnado (Andrés, 2013). Por lo tanto, de acuerdo con Heno (2005, cit. por Andrés, 2013) se podría decir que la actuación desde la escuela presenta ventajas en aquellas

intervenciones que trabajan la competencia social. Esto es así debido a que la escuela tiene capacidad para poder llegar a todos y, además, es un espacio que ofrece multitud de oportunidades para interactuar con los iguales. Sin embargo, aquellas intervenciones en competencia social que se limiten exclusivamente al ámbito escolar presentarán limitaciones en otros contextos; de ahí que sea necesario la implicación de las familias en las actuaciones de educación socioafectiva, ya que favorecen la descontextualización de dichos aprendizajes a contextos naturales y cotidianos.

En lo que se refiere a las intervenciones llevadas a cabo en la escuela para la mejora de las relaciones entre iguales, Bierman y Powers (2009, cit. por García-Bacete et al., 2014) han descrito tres etapas a lo largo del tiempo. La primera (a principio de los años 70), se centraba en la baja aceptación de los niños, por lo que trabajaban fundamentalmente las habilidades sociales debido a que consideraban que las carencias en dichas habilidades eran el causante del rechazo. En la segunda (a mitad de los años 80), se centraba en el rechazo y se diferenciaba entre ser rechazado y ser ignorado. Por ello, la intervención favorecía conductas sociales positivas que aumentaban la aceptación, al mismo tiempo que pretendían disminuir conductas no aceptadas por los iguales. Por último, la tercera etapa (a mediados de 90 - a mediados de 2000) se centra principalmente en la estabilidad del rechazo. Se comprueba que el rechazo crónico entre iguales se encuentra ligado a otras dificultades (problemas de conducta, déficit atencionales o académicos) que pueden contribuir al origen del rechazo. Una vez más, se constata la necesidad de realizar intervenciones que impliquen a padres, profesores e iguales (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, y Buskirk, 2006, cit. por García-Bacete et al., 2014).

### *3.3.1 El docente como agente facilitador de la integración entre iguales*

Entre los factores escolares que pueden incidir en la formación integral de los niños, el papel del docente es trascendental en la enseñanza de habilidades y comportamientos sociales tanto individualmente como en los procesos grupales. De acuerdo con García-Bacete et al. (2013), numerosos estudios han demostrado que las relaciones entre profesor-alumno que tienen altos niveles de apoyo y bajos niveles de conflicto se vinculan a mejores relaciones entre iguales, menor nivel de problemas conductuales y mayor sentimiento de pertenencia a la escuela. En este sentido, el docente también es un referente social que influye en las percepciones que los niños tienen sobre determinadas conductas y en su comportamiento, por lo que la conducta del profesor y sus convicciones contribuyen en las conductas o actitudes que son inhibidas o reforzadas en el aula (Chang, 2004, cit. por García-Bacete et al., 2013). Por ello, el docente ha de estar en constante innovación y mejora en su práctica docente, lo que supone llevar a cabo un proceso de formación permanente y la adquisición de estrategias, conocimientos y habilidades técnicas más profesionales (Monjas, 2010, cit. por Andrés, 2013).



Con referencia a lo comentado anteriormente, muchos de los programas de intervención contemplan la formación del profesorado con la intención de promover ambientes constructivos dentro del aula, el buen manejo de la disciplina y la comunicación de normas y expectativas (Henao, 2005, cit. por Andrés, 2013) así como también se promociona el uso del aprendizaje cooperativo y el desarrollo de actividades que promuevan valores como la tolerancia, la diversidad, la comunicación y la prosociabilidad.

Autores como González, Iniesta y Gomis (2010) consideran que la propia competencia social del docente ejerce cierta influencia sobre las relaciones de su alumnado, aunque también dicha influencia puede depender de cómo el profesor estructura su clase o del ajuste entre las características del profesor y de los alumnos.

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, el docente debe procurar que en su aula las interacciones entre iguales sean constructivas en entornos de integración. Las tendencias educativas que actualmente focalizan su atención en la relación entre iguales y dan prioridad al tipo de interacción que se promueve son: el aprendizaje cooperativo, la tutoría de iguales y la colaboración entre iguales.

En primera instancia, el uso didáctico del *aprendizaje cooperativo* ha de ser en pequeños grupos con la intención de aprovechar al máximo las interacciones entre los niños (Pujolàs, 2009, cit. por García-Bacete et al., 2013). Esto no significa que los niños simplemente trabajen juntos, el sujeto alcanzará su objetivo si sus compañeros logran alcanzar los suyos, y para ello es necesario que entre todos cooperen para conseguir sus respectivos objetivos (Díaz-Aguado, 2006, cit. por Andrés, 2013). Así, la estructura cooperativa se producirá en el momento en el que los niños sean conscientes de que solo lograrán sus metas si los compañeros alcanzan las suyas. A consecuencia de ello, los niños tienen sensación de ser elegidos, aceptados y apoyados por sus compañeros debido a que se valoran los distintos puntos de vista y argumentan sus ideas, recuperando así el valor y el derecho a participar con los demás en condiciones de igualdad. Por lo tanto, podríamos decir que, a través del empleo de técnicas de acercamiento cooperativo, el niño rechazado puede llegar a ser percibido de forma más positiva y establecer nuevas relaciones a partir de las experiencias compartidas con el grupo (Muñoz y Jiménez, 2003; Cava, 2008; Andrés, 2013).

Las técnicas de aprendizaje cooperativo son muy útiles para la integración de niños rechazados o aislados, porque el entrenamiento en grupo cooperativo sirve para mejorar el estatus sociométrico de los niños (Malik y Furman, 1993, cit. por Cava 2008; Cava, 2008). Enseñar al alumnado a cooperar con sus compañeros ofrece interacciones de calidad en el aula (Pujolàs, 2009, cit. por García-Bacete et al., 2013). De esta forma, ponen en práctica habilidades prosociales, de negociación y de resolución de problemas, al mismo tiempo que aumenta la cantidad de interacciones, facilita un tipo de interacción distinto al que habitualmente están

acostumbrados, fomenta la autoestima y la confianza en sí mismos y favorece el desarrollo socioafectivo, entre otros beneficios y aprendizajes (García-Bacete et al., 2013; Andrés, 2013). Por otro lado, el aprendizaje cooperativo supone un proceso de compensación en situaciones de privación social, ya que garantiza que todos interactúen de forma positiva con sus iguales, incluyendo a los que habitualmente no lo consiguen en contextos informales, como pueden ser los niños aislados o rechazados (Díaz-Aguado, 1986, cit. por Cava, 2008).

Por último, en lo que respecta a los programas de aprendizaje cooperativo, diversas investigaciones han constatado que los niños aprenden más, y nunca menos que trabajando en un contexto individual o competitivo (Slavin, 1983, cit. por Cava 2008).

Referente a la *tutoría de iguales*, es una técnica bastante interesante para aumentar la interacción social del alumnado, promover conductas de ayuda y aumentar el rendimiento académico del mismo. La relación tutorial que se establece entre alumnos es similar a la que se establece entre profesor-alumno, ya que el educando realiza el papel de enseñante (tutor) y el otro de alumno (tutelado) aunque este posee menor grado de autoridad y competencia que el docente. La simetría que existe en las relaciones entre tutor y tutelado se considera bastante positiva debido a que el tutelado puede expresar sus dudas y pedir aclaraciones con mayor libertad. En diversos estudios se ha encontrado una mejora en las calificaciones de aceptación social de los miembros del grupo de aprendizaje, por lo que esta técnica parece mejorar las actitudes hacia los compañeros y la escuela (Muñoz y Jiménez, 2003).

En última instancia, la *colaboración entre iguales*, contrariamente a lo que sucede en la tutoría de iguales, los alumnos poseen un nivel de competencia similar ya que se trata de dos o más alumnos que trabajan juntos en la resolución de una tarea de forma ininterrumpida. En la actividad conjunta, los niños aprenden los unos de los otros, aunque en la práctica pueden surgir dificultades como retraimiento, sumisión, celos, prejuicios en algunos participantes o dominancia (Muñoz y Jiménez, 2003).

A este respecto, siguiendo con los autores anteriormente mencionados, la elección de cualquiera de las tres técnicas que hemos detallado anteriormente depende del propósito y el tipo de aprendizaje que el docente considere oportuno en cada momento. Cabe destacar que las técnicas basadas en la interacción entre iguales no deben tomarse como una alternativa global, por lo que la tendencia debería ser converger distintas estrategias para la promoción del desarrollo social y cognitivo del alumnado.

En definitiva, parece evidente el importante papel que desempeñan los compañeros en el comportamiento del individuo, aunque también hemos podido comprobar que las conductas del profesor influyen directa o indirectamente en la percepción que su alumnado pueda tener sobre otros compañeros, en especial sobre los niños rechazados. Como estrategia de cambio en la conducta de los niños, el docente puede facilitar las interacciones entre los niños rechazados y los



niños de estatus más popular con la intención de que estos niños actúen como agentes en el cambio (Bronfenbrenner, 1970, cit. por Muñoz y Jiménez, 2003). Así mismo, en lo que se refiere a las expectativas del docente, cabe esperar que la retroinformación positiva que el profesor tenga sobre los niños rechazados influya positivamente en la valoración del resto de compañeros; por el contrario, si el docente expresa comentarios negativos puede ejercer una influencia negativa entre su alumnado (Muñoz y Jiménez, 2003).

## 4 MARCO EMPÍRICO

### 4.1 Introducción

El estudio que mostramos a continuación tiene como finalidad analizar las relaciones interpersonales que surgen cuando el alumnado interactúa con sus iguales; concretamente, nos centramos en el segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello aplicaremos distintas técnicas de recogida de información como la observación directa, la evaluación sociométrica y la entrevista a las docentes.

### 4.2 Objetivos

#### 4.2.1 *Objetivos Generales*

- Analizar las interacciones de un grupo de niños que pertenece al segundo ciclo de educación infantil.
- Aplicar técnicas de evaluación sociométrica para recoger información de forma rigurosa.
- Detectar a niños en situación de exclusión o rechazo.
- Elaborar un programa de integración ajustado al contexto del aula con la finalidad de integrar aquellos alumnos detectados como rechazados y con problemas de integración.

#### 4.2.2 *Objetivos Específicos*

- Mejorar la situación del alumno rechazado dentro del grupo.
- Paliar, en la medida de lo posible, las causas generadoras del rechazo.
- Potenciar comportamientos positivos entre los iguales.
- Procurar que los niños populares ayuden en la integración de los compañeros rechazados.
- Lograr la implicación plena de profesores y alumnos en el programa de integración.

## 4.3 Método

### 4.3.1 Participantes

Los participantes fueron 17 niños en total de edades comprendidas entre 5 y 6 años de un Centro de Educación Infantil. Más concretamente, la distribución del grupo es de 8 niños (47.06%) y 9 niñas (52.94%). También participaron dos adultos, entre los cuales se encuentra la tutora del grupo (Sujeto 1) y la profesora de pedagogía terapéutica (Sujeto 2).

La investigación e intervención se ha llevado a cabo en la Escuela de Educación Infantil Viento del Sur, ubicado en la provincia de Cádiz, Puerto Real. Este centro está en una barriada que se encuentra en una situación de carencia en los servicios que se prestan debido a que no son acordes al volumen de la población. Así mismo, las familias se caracterizan principalmente por un bajo nivel socio-cultural y un nivel económico medio-bajo. En algunos casos, el marco familiar que envuelve al alumnado es desfavorecedor. Tanto es así que los factores familiares repercuten en el funcionamiento del niño tanto a nivel cognitivo como en su motivación y rendimiento en general.

La elección del centro para esta investigación fue principalmente debido a que ya tenía una relación previa al realizar el Prácticum I y Prácticum II del Grado de Educación Infantil. Además, el ser conocido en el centro otorga una serie de facilidades para poder llevar a cabo la investigación y posterior intervención. La elección de este grupo de alumnos fue una decisión conjunta entre las profesoras del centro y la autora del presente trabajo.

### 4.3.2 Instrumentos

Con el propósito de determinar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en este estudio, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de recogida de información que desarrollaremos en este apartado. Existen diferentes instrumentos para la evaluación de la estructura social de un grupo, entre los que encontramos la observación y el test sociométrico. Para González, Gilar y Pérez (2010), la observación es un procedimiento importante en la evaluación de algunos aspectos de la interacción como el desempeño de roles o la comunicación entre los iguales. Es fundamental que dicha observación se complemente con otras herramientas como el test sociométrico y las entrevistas a las docentes. Los instrumentos se han seleccionado en función del rol que ejercen los participantes: alumnos y profesores.

#### 4.3.2.1 Técnicas de evaluación sociométrica

La sociometría permite descubrir, describir y evaluar la estructura y estatus social de un determinado grupo social. La sociometría como técnica de análisis es un procedimiento que fuerza al individuo a elegir entre todos los miembros del grupo al que pertenece. Por lo tanto, este

proceso nos permite evaluar la atracción y el rechazo interpersonal existente entre los individuos. Además, el análisis de los datos recogidos en esta prueba nos proporciona información no solo del grupo sino también del propio individuo (Moreno, 1934 y Bronfenbrenner, 1945, cit. por García-Bacete, 2010; Delgado, 2009; García-Bacete, 2010).

Esta prueba, creada por Moreno pretende establecer el lugar que ocupa cada miembro del grupo en total. Para ello, estableció unos principios que destacamos a continuación:

- La sociometría se interesa por las relaciones bidireccionales entre individuos, generalmente en términos de preferencias.
- Los participantes deben conocerse previamente en algún contexto que les vincule como, por ejemplo, un aula donde se agrupa a los alumnos en función de su edad o nivel académico y que están en situaciones de interacción.
- Las respuestas de los participantes deben tener un alto grado de espontaneidad y sinceridad.
- Las preguntas que se realicen en el estudio deben referirse a fenómenos reales para que los sujetos se sientan interesados en dar sus opiniones.
- Los criterios deben ser fuertes y duraderos (Moreno, 1934, cit. por García-Bacete, 2010).

Sampascual (2012), especifica el tipo de información que podemos recoger mediante un sociograma. Por un lado, podemos conocer el grado de cohesión del grupo, su estructura, si está bien integrado y si hay divisiones o pandillas. Por otro lado, nos permite conocer aspectos como el grado de aceptación que tiene cada alumno entre sus compañeros, si un niño determinado tiene muchos o pocos amigos, si las preferencias son recíprocas y quiénes son los alumnos populares o marginados.

González et al., (2010) exponen que el valor del test sociométrico radica en su eficacia para conocer la estructura relacional socioafectiva dentro de un grupo. Habitualmente el docente piensa que, a través de la observación, tiene suficientes conocimientos sobre las relaciones de su alumnado; en cambio, esta percepción no suele coincidir con la estructura formal del mismo. De ahí, la importancia de realizar este tipo de cuestionarios en los centros escolares pues, a partir de ese conocimiento, se podrá actuar mediante programas de integración para los individuos rechazados, aprovechando el conocimiento que se tiene sobre las relaciones que mantienen los niños más populares en beneficio del grupo.

En lo que respecta a los resultados de cualquier estudio sociométrico, podemos destacar cuatro situaciones importantes como: “1) las preferencias son universales: siempre hay personas que nos atraen más que otras; 2) las personas difieren en potencial social: unas son más preferidas que otras; 3) nadie es preferido por todos; y 4) alguno puede no ser objeto de alguna preferencia” (Sampascual, 2012, p. 334).

Cillessen y Bukowski (2001, cit. por García-Bacete, 2010) manifiestan que existen cuatro métodos de evaluación sociométrica: la nominación directa de preferencias, la calificación de los pares, la ordenación de los compañeros y la comparación de parejas.

La técnica denominada **escala de clasificación sociométrica** (o lo que es lo mismo, clasificación de los pares), consiste en que los iguales califiquen a todos los compañeros del grupo en una escala Likert en función de un criterio determinado. Por ejemplo, “¿Cuánto te gusta jugar con cada uno de estos niños?” (de 1 a 5 puntos, pudiendo significar 1. Nada, y 5. Bastante). La clasificación media del total recibida por cada niño, corresponde al índice de aceptación o rechazo entre los miembros del grupo. A diferencia de otras, esta técnica tiene la ventaja de que cada niño es calificado por sus compañeros (Cillessen y Bukowski, 2001, cit. por García-Bacete, 2010; Delgado, 2009).

Los **procedimientos de ordenación** consisten en que cada individuo ordene a sus compañeros de mayor a menor en función de uno o varios criterios preestablecidos. Por ejemplo, “ordena de mayor a menor a tus compañeros según tus preferencias para que se sienten contigo”. Los sujetos pueden tener más o menos claros quiénes son sus compañeros preferidos y quiénes son los menos favoritos, pero rara vez realizan juicios diferenciados y ordenados del resto de compañeros, básicamente porque no suelen relacionarse. Dygdon (1988, cit. por Muñoz y Jiménez, 2003), considera que este tipo de técnicas no suele utilizarse en el estudio de la competencia social, aunque de ella se ha originado la técnica de comparación de pares, donde se realiza la ordenación del grupo total (Cillessen y Bukowski, 2001, cit. por García-Bacete, 2010; Muñoz y Jiménez, 2003).

La técnica de **comparación de pares** es un instrumento relacionado con el afecto en general y, consiste en presentar a cada niño las fotografías o los nombres de sus compañeros de dos en dos. Dentro del grupo, se forman las posibles parejas de los sujetos y el niño tiene que manifestar su preferencia por uno de cada pareja que se le presente. En aquellos pares que aparezcan los sujetos participantes no tienen que contestar. De todas las elecciones que se obtienen, se realiza una ordenación de todos los compañeros para cada sujeto. Esta técnica presenta la ventaja de que todos son evaluados, aunque si el número de niños en el grupo es elevado puede resultar un poco tediosa (Cillessen y Bukowski, 2001, cit. por García-Bacete, 2010; Muñoz y Jiménez, 2003; Delgado, 2009).

La técnica de **nominación de pares** o nominación directa de preferencias consiste en pedir a cada niño de la clase que elija a un número determinado de compañeros, limitado o no, en función de un criterio preestablecido (juegos, actividades escolares, trabajo, etc.) ya sea positivo o negativo. Cuando se obtienen las respuestas de todo el grupo, estas se introducen en una matriz y pueden ser representadas gráficamente. La puntuación de cada niño se deriva del número de

elecciones recibidas, del cual se conoce el índice de aceptación, a partir del criterio positivo, y el índice de rechazo, a partir del criterio negativo. Mediante la combinación de las elecciones positivas y negativas se derivan los índices de impacto y preferencia social, que nos permite conocer el estatus sociométrico. Esta técnica admite variaciones que pueden incidir en la comprensión de la relación existente entre los iguales y otros aspectos del proceso del grupo, dependiendo de lo que quiera lograr cada estudio sociométrico. Por ejemplo, algunos investigadores solo tienen en cuenta los aspectos positivos, mientras que otros piden a los participantes que nombren al compañero menos preferido. Por último, podemos destacar que esta técnica es la que más se asemeja a la idea original de Moreno, ofreciendo una gran facilidad para recoger información de tipo cuantitativa y cualitativa (Cillessen y Bukowski, 2001, cit. por García-Bacete, 2010; Muñoz y Jiménez, 2003; Delgado 2009; González et al., 2010; Sampascual, 2012).

De todas las técnicas que se han descrito anteriormente, Delgado (2009) indica que las técnicas sociométricas más utilizadas en el ámbito educativo son: la escala de clasificación sociométrica, la comparación por parejas y la nominación de pares.

Muñoz y Jiménez (2003) consideran que la evaluación sociométrica ha supuesto el refinamiento de los procedimientos de nominación (con la introducción de fotografías para los más pequeños) y la inclusión de otros procedimientos como descripciones conductuales.

#### *4.3.2.1.1 Estatus sociométrico*

El análisis de los datos obtenidos tras el cuestionario sociométrico de nominación de pares da lugar al establecimiento de una matriz sociométrica y una red de relaciones entre los miembros del grupo (Arruga, 1983, cit. por González et al., 2010). El estatus sociométrico es el resultado de la combinación de las medidas de impacto social (total de nominaciones positivas y negativas recibidas) y el índice de preferencia social de cada sujeto dentro del grupo (número total de nominaciones positivas menos negativas). Con este procedimiento se pueden obtener cinco tipos sociométricos: populares, controvertidos, promedio, ignorados y rechazados (Delgado, 2009; González et al., 2010).

**Populares:** Los niños que pertenecen a este tipo alcanzan una puntuación alta en preferencia y en impacto social. Esto se debe a que obtienen muchas puntuaciones positivas y muy pocas negativas, es decir, que agradan a muchos compañeros y desagradan a muy pocos. Los populares son los más sociables, menos aislados y su tasa de agresividad es baja. Normalmente se caracterizan por ayudar y apoyar a sus iguales, cooperar, defender a sus compañeros y consolarlos. Además, son atentos y considerados, respetan las normas y se implican activamente en conductas prosociales e interacciones positivas. Estos niños tienen facilidades para interaccionar con otros

niños y resolver situaciones adversas utilizando estrategias positivas y competentes en sus interacciones (García-Bacete, 2007, cit. por Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008; Delgado, 2009; Cava, 2008).

**Controvertidos:** Los niños controvertidos alcanzan puntuaciones altas tanto en las nominaciones positivas como en las negativas; esto da lugar a una preferencia social media y a un alto nivel de impacto social. Los niños se caracterizan por su participación en conductas prosociales y cooperativas, son niños muy activos, con destrezas intelectuales y atléticas como los populares, pero a veces, tienen conductas antisociales y agresivas y no respetan las normas del grupo, como los rechazados. Por este motivo, agradan a unos compañeros y desagradan a otros. Malik y Furman (1993, cit. por Cava, 2008) consideran que estos niños se comportan adecuadamente con su grupo de amigos y tienen conductas más agresivas o negativas hacia otros niños (Cava, 2008; Delgado, 2009).

**Promedio:** Estos niños tienen una puntuación media en las nominaciones positivas y negativas. Son niños que no destacan dentro del grupo y, por lo tanto, no son aceptados ni rechazados por sus compañeros. Normalmente, agradan o desagradan a un número moderado de niños. Este tipo de estatus es el que más predomina, generalmente un tercio del grupo pertenece al tipo promedio (Delgado, 2009).

**Ignorados:** Los niños que pertenecen a este estatus social tienen muy pocas nominaciones tanto positivas como negativas. Tienen una puntuación baja en impacto y preferencia social. Son niños que pasan desapercibidos en el grupo y no son elegidos por sus compañeros. Estos niños se caracterizan por tener pocas habilidades sociales en la interacción con sus iguales, lo que dificulta su aceptación por parte de los compañeros. Además, suelen ser niños pacíficos que evitan las situaciones conflictivas, cumplen las normas y se implican en actividades sociales, aunque sus interacciones son escasas. Por lo general son niños tímidos e introvertidos que pasan mucho tiempo solos sin interaccionar con sus iguales, lo que provoca que sus compañeros apenas los conozcan y no los impliquen en su juego. También es cierto que en un principio intentan jugar con un niño, con otro y así hasta que desisten y comienzan a jugar en solitario. Este aislamiento les priva de oportunidades y experiencias que aportan las relaciones con sus iguales como la mejora de habilidades sociales y un buen desarrollo socioemocional (Cava, 2008; Delgado, 2009).

**Rechazados:** Sociométricamente son niños que obtienen muchas nominaciones negativas y muy pocas positivas. Por lo tanto, el impacto social es alto y la preferencia social baja (negativa). Estos niños se caracterizan por presentar una alta tasa de agresividad, con frecuencia son los que originan los conflictos y las peleas tanto con los compañeros como con el profesor. Además, no cumplen las normas establecidas del grupo, interrumpen las actividades colectivas, no ayudan a los compañeros y carecen de habilidades de liderazgo. Así pues, son niños que no agradan a

muchos de sus compañeros. Los niños rechazados no suelen ser conscientes de su falta de aceptación, lo que los lleva a sobrevalorar su competencia social. Este tipo de estatus representa un porcentaje aproximado entre el 10% y 15% de los niños de un mismo grupo (Cava, 2008; Delgado, 2009).

En la tabla que mostramos a continuación se recogen a modo de resumen las características de los diferentes estatus sociométricos.

Tabla 1.

*Características conductuales y de personalidad de los distintos estatus*

NIÑOS POPULARES	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cooperan y apoyan a sus iguales.</li><li>• Serviciales, atentos y considerados.</li><li>• Atractivo físico.</li><li>• Usan la agresividad solo como defensa.</li></ul>
NIÑOS CONTROVERTIDOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se implican tanto en comportamientos antisociales como en interacciones positivas.</li><li>• Con destrezas intelectuales, sociales y/o atléticas.</li><li>• Activos.</li><li>• Capacidad de liderazgo pero a la vez violan reglas establecidas.</li></ul>
NIÑOS PROMEDIO	<ul style="list-style-type: none"><li>• No son destacables dentro del grupo de iguales.</li><li>• No son rechazados ni aceptados por el resto de compañeros.</li></ul>
NIÑOS IGNORADOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reciben poco interés y atención.</li><li>• Tímidos / Introvertidos.</li><li>• Juegan solos.</li><li>• Poco interactivos.</li><li>• Pacíficos.</li></ul>
NIÑOS RECHAZADOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agresivos e hiperactivos.</li><li>• Violan las reglas sociales, peleas.</li><li>• Conflictos con el profesor.</li><li>• Aislados.</li></ul>

Fuente: Trianes y Gallardo (1998).

Un aspecto que consideramos importante destacar es la relación que existe entre el estatus sociométrico y otras variables de tipo individual y psicosocial que según Pinto y Sorribes (1996, cit. por González et al., 2010) son las siguientes:

- Existe una conexión significativa entre el estatus sociométrico y el rendimiento académico.
- No hay ninguna relación significativa entre estatus sociométrico e inteligencia.



- Hay una correlación significativa entre salud mental y competencia social que puede evidenciarse en algunos cuestionarios sociométricos donde se obtienen resultados que permiten relacionar el rechazo y la ansiedad en el grupo-clase.
- Existen investigaciones donde aparece una conexión entre estatus sociométrico y autoestima.
- Aparece una relación significativa entre las conductas agresivas y el rechazo.

Muñoz y Jiménez (2003) consideran que la valoración de los profesores no son afines a los datos obtenidos mediante el test sociométrico. Este hecho se debe a la diferencia de perspectivas que existe entre el profesor y los compañeros del niño rechazado. El primero, presta mayor atención a conductas de tipo académicas, mientras que el segundo, se asemeja más a los fenómenos sociales. Por ello, para llevar una adecuada evaluación psicoeducativa se necesita recoger información por diferentes fuentes y medidas que permitan acceder a una comprensión multidimensional sobre la conducta del niño. Por este motivo, se considera fundamental realizar un análisis de los datos obtenidos en el cuestionario sociométrico y la información que nos aportan las entrevistas a los profesores.

#### *4.3.2.2 Entrevista*

Autores como Lázaro y Asensi (1989) y Muñoz y García (2003) describen la entrevista como una comunicación interpersonal entre dos o más personas y se caracteriza por tener un cierto grado de estructuración con el fin de conseguir un objetivo específico. Para lograr que la entrevista sea eficaz, es necesario fijar los objetivos de antemano pues una entrevista no es una charla informal ni un cambio de impresiones sobre un determinado aspecto. En esta conversación tiene lugar una relación dinámica y comprensiva desarrollada dentro de un clima de confianza y aceptación. A pesar de que el desarrollo de la comunicación verbal es bidireccional, el rol que desempeña cada participante se considera asimétrico, puesto que el mayor peso recae en la figura del entrevistador.

Generalmente, la entrevista consiste en una serie de preguntas que se plantean al entrevistado con un objetivo definido, como puede ser conocer su perspectiva sobre un tema determinado. Dichas preguntas tienen un carácter más o menos formal en función del objetivo que se persigue. Es necesario que la entrevista se realice en un clima que favorezca la comunicación donde la persona entrevistada se sienta relajada y en ningún momento intimidada (Navarro, Martín, Carreras y Aguilar, 2017).

Como señala Sandín (1985, cit. por Muñoz y García, 2003) aunque existen muchas definiciones sobre las entrevistas, todas ellas tienen unas características generales que, como hemos mencionado en la definición anterior, son:



- La comunicación verbal. Se establece entre dos o más personas, según si es una entrevista individual o de grupo, donde se utiliza el lenguaje oral y el lenguaje no verbal tiene un papel fundamental.
- Grado de estructuración. En función del enfoque teórico que se utilice, la entrevista tendrá un tipo de estructuración determinada: mínima o elevada.
- Finalidad específica. Cada entrevista tiene una finalidad concreta dependiendo del tipo de información que se pretende recoger.
- Situación asimétrica entre entrevistador y entrevistado. Se instaura una relación más asimétrica cuanto más se centre la conversación en la persona entrevistada.
- Proceso bidireccional. Se desarrolla de forma bidireccional puesto que las características y forma de ser del entrevistador influyen en el entrevistado y viceversa.
- Adopción de roles específicos por ambas partes. Los motivos por los cuales es necesaria la realización de la entrevista suelen determinar el papel de la persona que es entrevistada, mientras que la información que se pretende recoger marca la actuación del entrevistador.

De acuerdo a lo que expresa Lázaro y Asensi (1989), los datos que se recogen en el desarrollo de la entrevista, serán muy útiles para contrastarlos con los datos obtenidos por otras técnicas como cuestionarios, test, escalas u otros complementos de las mismas. En el presente estudio, este contraste de datos se realizará con el cuestionario sociométrico.

#### 4.3.2.2.1 Tipos de entrevista

Existen muchos tipos de entrevistas dependiendo de la finalidad que persigue, el grado de estructuración (estructurada, semiestructurada y no estructurada o abierta), el tipo de pregunta, etc. En este caso el tipo de entrevista que nos interesa desarrollar en este trabajo es la entrevista de tipo estructurada, debido a que nuestra entrevista está compuesta por preguntas cerradas que han sido determinadas previamente.

Lázaro y Asensi (1989) definen la entrevista estructurada como una relación interpersonal concreta debido a que se selecciona un tema y se tienen en cuenta unos objetivos específicos. De este modo, las preguntas se planifican con anterioridad y se enuncian a las entrevistadas de forma sistemática con un orden establecido (Vargas, 2012).

## 4.4 Procedimiento

El instrumento utilizado en la recogida de datos fue un cuestionario sociométrico de nominación de pares, desarrollado anteriormente en el apartado de técnicas de evaluación sociométrica. Esta técnica nos permite conocer el criterio de preferencia mediante dos dimensiones: nominaciones positivas y nominaciones negativas que realiza cada participante

sobre el resto de sus compañeros. Dada la corta edad de los niños, disponían de una hoja con todas las fotos de sus compañeros. De este modo, cuando se les formulaban las preguntas, los niños seleccionaban la foto y decían el nombre. Para garantizar la comprensión de las preguntas, el cuestionario se realizó de forma individual y voluntaria, en formato de entrevista diádica con el niño, sacándolo del aula habitual (en la biblioteca del centro). El número de nominaciones era limitado, un máximo de tres compañeros en cada una de las preguntas. Se realizaron dos preguntas, una siguiendo un criterio positivo y otra un criterio negativo, relacionados con la preferencia y el rechazo en el juego (véase anexo III).

Con respecto a las familias, se solicitó el consentimiento a través de una circular para autorizar a sus hijos a participar en la investigación (véase anexo II).

Antes de comenzar con el test, se realizó una pequeña explicación en grupo sobre las normas y el proceso. Para dar una mayor confianza al alumnado, se comentó que sus respuestas serían un secreto entre nosotros y que no contaríamos nada a ningún compañero ni al profesor. La duración aproximada de esta prueba fue de una hora y media debido a que cada niño requería de un tiempo determinado por lo que se respetó con la intención de no causar ningún tipo de presión.

Para cotejar los datos obtenidos con el cuestionario sociométrico, recurrimos a la entrevista personal tanto con la tutora del aula de referencia como con la profesora de Pedagogía Terapéutica. Para ello, concretamos un día de la semana y seleccionamos un espacio agradable para las docentes, la sala de profesores. La entrevista se realizó de forma individual y en un momento donde el espacio estaba exento de ruidos. En su desarrollo, se creó un ambiente de confianza y comunicación gracias a la buena predisposición y actitud positiva de las profesoras. La entrevista fue grabada con la intención de propiciar una mayor fluidez en la comunicación bidireccional establecida entre investigador y profesora. Posteriormente, las respuestas de las profesoras fueron transcritas para su análisis e interpretación junto con todos los resultados obtenidos en esta investigación.

## 4.5 Resultados

### 4.5.1. *Resultados del estatus sociométrico*

En el apartado anterior hemos desarrollado la metodología utilizada en el proceso de investigación. Ahora, pasaremos a analizar la organización de la matriz sociométrica (véase tabla 2). Dicha matriz corresponde a la representación e interpretación de los datos, dando lugar a la clasificación de los participantes en los distintos tipos de estatus sociométricos. Los datos que colocamos en la tabla es aquella información que hemos recogido previamente mediante el test o cuestionario sociométrico.

Tabla 2.  
*Matriz Sociométrica.*

	1o	2o	3a	4a	5o	6a	7a	8o	9a	10a	11o	12a	13a	14o	15a	16o	17o
1o		1				-2	-3				2			3	-1		
2o	-3					-2					2			-1		1	3
3a				-2	2	-3	1						3			-1	
4a	1	2					3		-1	-3					-2		
5o						-2	-3	3			2				-1	1	
6a	-3				3		-2							-1	2	1	
7a	-2			3					1	2				-1			-3
8o	-1	-3			-2						2					3	1
9a	-3				-1			3		2				-2			1
10a	-1								1		-2	2		-3	3		
11o	-3			-1		-2		3		1				2			
12a		-2							2	1	-1				3		-3
13a	-3			-1			1	2		3	-2						
14o	-2				2			-3			3		1			-1	
15a	-2								1	3	-1	2		-3			
16o	-2							3			-1			-3	2		1
17o	-3		2			-1		1						-2		3	
NER:	1	2	1	1	3	0	3	6	4	6	5	2	2	2	4	5	4
SER:	1	3	2	3	7	0	5	15	5	12	11	4	4	5	10	9	6
NRR:	12	2	0	3	2	6	3	1	1	1	5	0	0	8	3	2	2
SRR:	-28	-5	0	-4	-3	-12	-8	-3	-1	-3	-7	0	0	-16	-4	-2	-6

Fuente: Elaboración propia (2018).

En la tabla 3 se recogen los criterios que determinan el estatus sociométrico correspondiente a los valores obtenidos en el índice de impacto y en el índice de preferencia.

Tabla 3.  
*Criterios de inclusión de los distintos estatus.*

	Aceptación	Rechazo	Índice de impacto	Índice de preferencia
<b>Populares</b>	Alto	Bajo	Alto	Alto (Positivo)
<b>Rechazados</b>	Bajo	Alto	Alto	Bajo (Negativo)
<b>Controvertidos</b>	Alto	Alto	Alto	Medio
<b>Ignorados</b>	Bajo	Bajo	Bajo	Medio
<b>Promedio</b>	Medio	Medio	Medio	Medio

Fuente: Delgado y Contreras (2008).

Seguidamente, desarrollaremos unas pautas con la intención de facilitar al lector la comprensión de los datos que hemos obtenido en el estudio y que se reflejan en la tabla 2: matriz sociométrica.

El código que diferencia a cada uno de los participantes de este estudio está formado por un número del 1 al 17 adjudicado a cada niño por orden de lista. Además, para poder diferenciar el

género de los sujetos, se ha añadido una letra “o” para los niños y “a” para las niñas. Por tanto, el código final quedaría de la siguiente manera: 2o, el número “2” representaría a un sujeto y la letra “o” determinaría el sexo, en este caso sería un niño. La función de este código es la de preservar el anonimato de los alumnos, protegiendo en todo momento su identidad. Este distintivo se sitúa en la primera columna vertical y la primera fila horizontal.

En lo que respecta al procedimiento del cuestionario sociométrico de nominación entre iguales, se le pide a cada alumno que haga tres nominaciones positivas y tres nominaciones negativas de sus compañeros del grupo-aula. Concretamente se hacen dos preguntas de acuerdo con el criterio del juego. En la primera pregunta los niños tienen que nominar a tres compañeros con los que más le gusta jugar en el aula; esta respuesta hace referencia a la preferencia y aparece en color azul. En la segunda pregunta tiene que nombrar a tres compañeros con los que menos le gusta jugar; esta respuesta indicaría el rechazo y aparece en color rojo. Como se ha limitado el número de nominaciones a tres sujetos, el valor que se le asigna a cada respuesta depende del orden en el que los sujetos han ido nombrando a sus compañeros. El resultado final sería 3 puntos para la primera elección, 2 puntos para la segunda elección y 1 punto para la tercera elección.

Siendo conocedores de los datos anteriores, el siguiente paso es conocer el significado de las siglas que aparecen en las últimas filas de la matriz sociométrica. Estas siglas nos permiten obtener los datos de los índices y se traducen de la siguiente manera: NER: Número de elecciones positivas recibidas por cada individuo; SER: Suma de elecciones positivas recibidas; NRR: Número de rechazos recibidos por cada individuo y SRR: Suma de rechazos recibidos.

Para organizar las respuestas de los sujetos, se introducen los datos de los cuestionarios de los alumnos en la “sociomatrix” denominada así por González y García-Bacete (2010). En lo referente a las preguntas del cuestionario, los emisores corresponden a las filas (de izquierda a derecha) y los receptores a las columnas (de arriba hacia abajo). De este modo, un ejemplo ilustrativo de la tabla 2 sería: si observamos la fila del sujeto “1o” como emisor, en la primera pregunta éste selecciona a los sujetos 14o, 11o y 2o dando un valor respectivo de 3 puntos de color azul a la columna 14o, 2 azul a la columna 11o y 1 azul a la columna 2o. En la segunda pregunta el sujeto “1o” nomina a los compañeros 7a, 6a y 15a, dando un valor negativo de -3 puntos de color rojo en la columna 7a, -2 rojo en la columna 6a y -1 rojo en la columna 15a. En otras palabras, los números que aparecen en las casillas de la primera fila, corresponden a la información emitida por el participante “1o” y, señalan en función del orden emitido, el valor que se otorga a cada una de las respuestas.

A continuación, mostramos una gráfica (Figura 2) donde aparecen recogidas de forma comparativa las puntuaciones obtenidas mediante el cuestionario sociométrico. Podemos ver a simple vista como destacan los niños que han recibido más elecciones, tanto positivas como negativas por parte de sus compañeros.

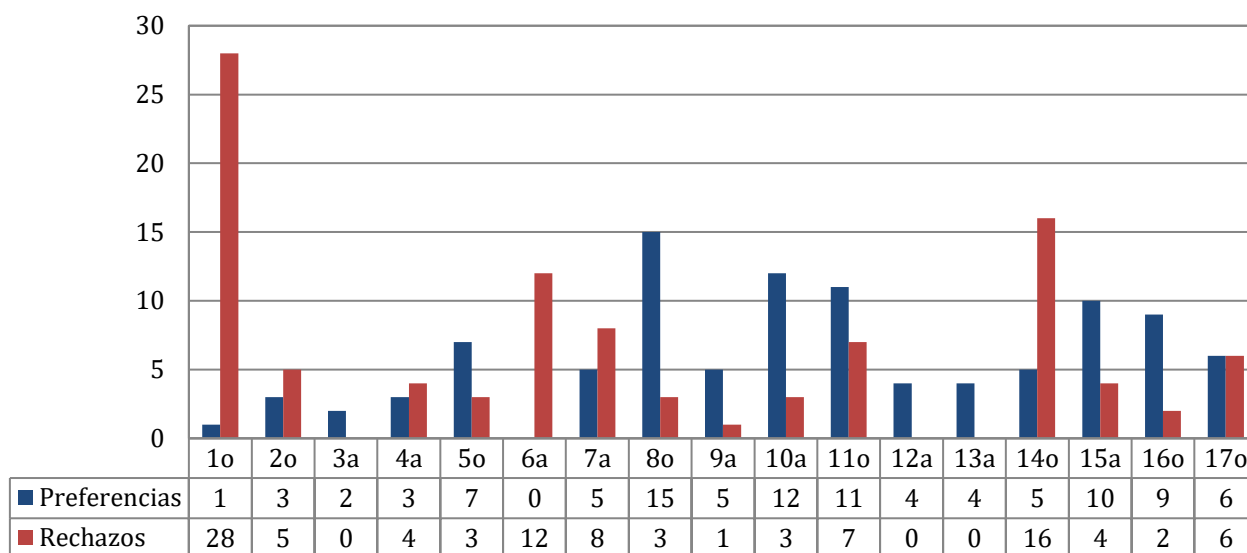


Figura 2. Comparativa del Test de las preferencias y rechazos de cada niño (Elaboración propia, 2018).

Una vez hemos registrado los datos del cuestionario sociométrico en la matriz, podemos establecer el índice de preferencia, el índice de impacto y determinar el estatus sociométrico de cada uno de los participantes del grupo (véase tabla 4). El índice de impacto corresponde a la suma de las nominaciones positivas y negativas; en cambio, el índice de preferencia es el resultado de restar a las nominaciones positivas, las nominaciones negativas (Delgado, 2009). Retomando el ejemplo explicado anteriormente, el índice de impacto del sujeto “1o” es de 29 mientras que el índice de preferencia es de -27.

Tabla 4.

Cuadro Resumen de índices y estatus.

Alumnos	Nominaciones +	Nominaciones -	I. Impacto	I. Preferencia	Estatus
1o	1	28	29	-27	Rechazado
2o	3	5	8	-2	Promedio
3a	2	0	2	2	Ignorado
4a	3	4	7	-1	Promedio
5o	7	3	10	4	Promedio
6a	0	12	12	-12	Rechazado
7a	5	8	13	-3	Controvertido
8o	15	3	18	12	Popular
9a	5	1	6	4	Promedio
10a	12	3	15	9	Popular
11o	11	7	18	4	Controvertido
12a	4	0	4	4	Ignorado
13a	4	0	4	4	Ignorado
14o	5	16	21	-11	Rechazado
15a	10	4	14	6	Promedio
16o	9	2	11	7	Promedio
17o	6	6	12	0	Controvertido

Fuente: Elaboración propia (2018).

Como información añadida al cuadro resumen de índices y estatus, se ha calculado el porcentaje de alumnos que son clasificados en cada tipo (véase figura 3). Los datos obtenidos son los siguientes: un porcentaje de 11,76% corresponde a los niños populares, los niños controvertidos, ignorados y rechazados alcanzan el 17,65% y los alumnos de estatus promedio ascienden a un total de 35,29%, como ya se esperaba este grupo de niños es el más elevado. El propósito de la figura 3. es el de establecer una diferenciación más visual entre los distintos tipos de estatus sociométricos, incidiendo ligeramente en los alumnos rechazados.

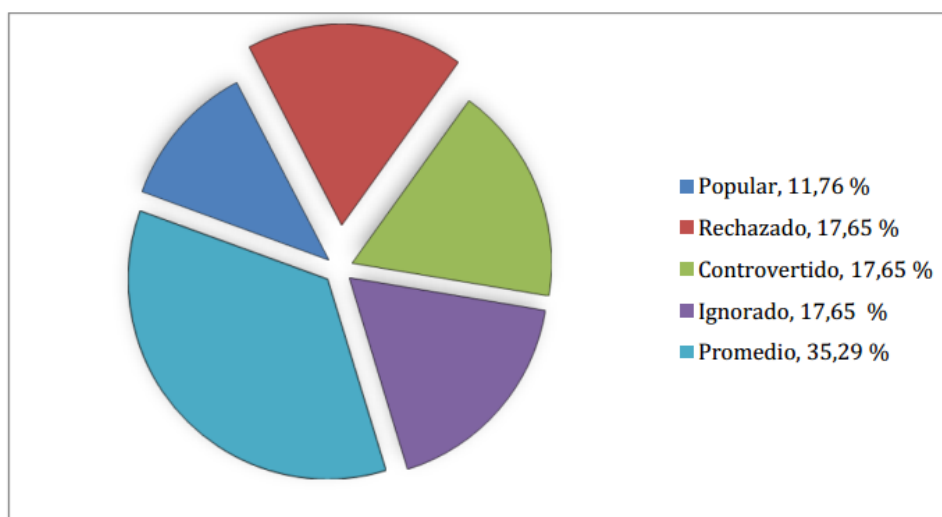


Figura 3. Porcentajes de los distintos estatus sociométricos (Elaboración propia, 2018).

#### 4.5.2. Resultados de la entrevista

En la entrevista realizada a la tutora del grupo (Sujeto 1), hemos recogido los resultados que se muestran a continuación:

En la primera pregunta respondió en afirmativo que, efectivamente, percibía algún alumno rechazado por parte de sus compañeros en su aula. Cuando se le preguntó por el nombre de estos niños contestó: *14o es el niño que considero rechazado por los demás niños del grupo.*

En lo que respecta a las características que tiene el alumno aportó la siguiente información: *14o es un niño nuevo que se ha incorporado a nuestra clase de 5 años este año. Desde los primeros días de clase ha presentado un rechazo significativo por parte de la mayoría de sus compañeros. Tras varias semanas de evaluación de la situación, a través de la observación y de la entrevista a sus compañeros éstos explicaron que los motivos por los que no les gustaba sentarse junto a él son: siempre tiene la cara llena de mocos, se come los mocos, nos da asco, tiene la ropa sucia y rota... Estas características externas parece que influyen en el rechazo de sus compañeros hacia él. Por otro lado, si analizamos las características más personales con las que 14o se incorporó al aula nos encontramos con un niño con dificultades en el lenguaje oral en la pronunciación y en la fluidez, un niño que tiende a aislarse de los demás, solitario, con*

*pocas habilidades sociales, poco afectuoso con sus iguales, al que le gusta jugar solo en un rincón separado y que con frecuencia huye del contacto físico con los demás. Puedo concluir diciendo que 14o presenta, en ocasiones, un aspecto físico bastante descuidado.*

Por último, a la cuestión sobre el comportamiento observado en los demás hacia este niño el Sujeto 1 respondió que *le hacen el vacío, no quieren sentarse a su lado, no suelen elegirlo para que forme parte de sus equipos y, en ocasiones, se muestran agresivos con él.*

En referencia a la entrevista realizada a la maestra de Pedagogía Terapéutica (Sujeto 2), se ha recogido la siguiente información:

En primer lugar, el sujeto 2 percibía a varios niños que se encuentran en situación de rechazo por parte de sus compañeros. Cuando se le preguntó sobre la identidad de los alumnos, eran los sujetos 1o, 2o, 6a y 14o.

Luego se le preguntó sobre las características de estos niños y respondió que *generalmente presentan comportamientos alejados de la norma social al mismo tiempo que presentan una inflexibilidad social, debido a que son los cuatro alumnos que mayores dificultades tienen para entender el mundo social; especialmente, el sujeto 1o es rígido y aprende despacio las reglas de cognición social. Además, este niño es impulsivo, presenta conductas disruptivas y respuestas emocionales desproporcionadas. El sujeto 2o presenta comportamientos desafiantes y disruptivos; el sujeto 6a está constantemente reclamando la atención de los adultos de su alrededor y no se interesa por las relaciones entre sus iguales; por último, el sujeto 14o presenta una desventaja socio-cultural que influye en su rechazo debido a su aspecto físico. Este sujeto no tiene un buen lenguaje comprensivo ni expresivo acorde a su edad, también presenta déficit atencional y baja tolerancia a la frustración.*

Con respecto al comportamiento de los iguales hacia los niños rechazados contestó que *los compañeros de clase tienen reacciones particulares de no aceptación con actitudes como: cansancio, enfado, rechazo y alejamiento. Y añade que, a pesar de ello, se produce una intervención ajustada por parte de la tutora para incidir sobre la integración social y emocional de todo el alumnado.*

#### **4.6 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos**

Reflejados en los apartados anteriores los resultados obtenidos a través de los instrumentos utilizados, pasaremos a realizar un análisis más exhaustivo con el fin de extraer conclusiones significativas sobre el estudio que hemos realizado.

En los datos obtenidos por el grupo de alumnos mediante el cuestionario sociométrico, hemos podido identificar a un total de tres niños rechazados en el aula, los niños 1o, 6a y 14o. En cambio, las respuestas a las entrevistas del Sujeto 1 y el Sujeto 2 coinciden en parte con los resultados obtenidos del alumnado. El Sujeto 1 identifica correctamente al 14o y el Sujeto 2 al



1o, 6a y 14o. Sin embargo, el Sujeto 1 no ha detectado a los alumnos 1o y 6a como rechazados. Por otro lado, el Sujeto 2 nombra a un alumno rechazado (el 2o) que no coincide ni con el resultado obtenido de los alumnos ni con las respuestas del Sujeto 1. En el contraste de los resultados obtenidos, podemos afirmar que las coincidencias que se han dado entre los participantes implicados en este estudio indican que los sujetos rechazados son principalmente 1o, 6a y 14o.

Por tanto, basándonos en los datos obtenidos, podemos afirmar que efectivamente existen diferencias en las perspectivas entre los iguales y profesores. Mientras que los niños valoran más los aspectos sociales, los docentes prestan mayor atención a los aspectos académicos debido a que por su condición de adultos, no llegan a introducirse en la dinámica interna que se da entre los niños a nivel de interacción.

En lo que respecta al género del grupo de estatus sociométrico, de acuerdo a lo que expresan los investigadores Plazas, Aponte y López (2006), podemos decir que el porcentaje de cada tipo de estatus sociométrico es similar en ambos géneros, la diferencia que destacamos es que hay más niñas que niños ignorados y más niños que niñas rechazados. Con estos datos, encontramos que uno de cada cuatro niños es rechazado, para un total de 47.06% de alumnos del grupo. En cambio, en el género femenino, una de cada nueve niñas es rechazada, para un total de 52.94%. Por tanto, se puede decir que hay diferencias significativas entre los niños y niñas en la percepción de rechazo.

Atendiendo a las características de los diferentes tipos de estatus sociométricos desarrollados en un apartado anterior y que podemos observar en la tabla 1, hemos comprobado que los sujetos rechazados se caracterizan por muestras de comportamientos que se alejan de la norma social del aula ya que, como hemos podido observar durante el tiempo transcurrido de esta investigación, estos niños actúan de forma agresiva con algunos miembros del grupo de iguales. Así mismo, el sujeto 1o presenta más comportamientos agresivos, peleas con sus compañeros y conflictos con el docente. Aunque, en ocasiones, el sujeto 6a y 14o también presentan comportamientos agresivos, estos se asemejan más al aislamiento con respecto a sus iguales mientras que, el sujeto 1o tiene mayor contacto con sus compañeros, independientemente de su comportamiento.

## **5 PLAN DE INTEGRACIÓN EN EL AULA PARA LA MEJORA DEL RECHAZO ENTRE IGUALES**

### **5.1 Programas de integración**

Son numerosos los programas e investigaciones que se han llevado a cabo hasta ahora y, aunque muchos de ellos no se centran concretamente en Educación Infantil, comprobamos que



independientemente de la etapa escolar en la que se centren, existen unos parámetros comunes a la hora de actuar con el grupo en la mejora del rechazo entre iguales.

Diversos autores recomiendan que los programas de integración no se limiten a trabajar de forma específica aspectos conductuales con el grupo de niños rechazados. La importancia que conlleva una adecuada gestión emocional en las interacciones de los iguales, evidencia la necesidad de crear programas donde se integre una educación “socio-emocional”, que incluya el entrenamiento de habilidades sociales y estrategias cognitivas. De esta forma, se refuerzan aquellas habilidades que están ligadas a la aceptación y el rechazo, mejorando la comunicación, el auto-control, la resolución de problemas y el comportamiento prosocial. En consecuencia, se disminuyen aquellos comportamientos socialmente problemáticos (Bierman, 2004, cit. por Andrés, 2013; Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008; Esteban, Sidera, Serrano, Amadó, y Rostan 2010, cit. por Andrés, 2013).

Siguiendo el planteamiento expresado anteriormente, otros autores exponen la necesidad de combinar intervenciones que contengan componentes universales y específicos. El primero, va dirigido a todos los niños del grupo y se centra en el clima social del aula, en aspectos socioemocionales y en el aprendizaje de la amistad. Esta corriente trabaja la convivencia y el desarrollo de actitudes inclusivas y prosociales. El segundo supone un trabajo más específico con los alumnos rechazados, donde se presta atención a sus actitudes y su evolución, al mismo tiempo que se desarrollan estrategias concretas que mejoran las situaciones de juego e interacción con sus iguales y las habilidades de relación interpersonal. Esta corriente pretende cambiar la reputación social del rechazado y entrenar habilidades más específicas (Garaigordobil y Berruero, 2007 y Justicia, Benítez, Fernández, Fernández, y Pichardo, 2008, cit. por Andrés, 2013; García-Bacete, 2010).

La intervención diseñada por el Grupo de investigación del rechazo entre iguales en el contexto escolar (GREI), (García-Bacete, Sanchiz, Monjas, Martín, Sureda, Ferrá, Muñoz y Jiménez, cit. por Marande, García-Bacete, Navarro y Rojas, 2011) se basa en cuatro aspectos fundamentales. En primer lugar, teniendo en cuenta al individuo, se aplica un programa universal de aprendizaje socioemocional que aporta al alumnado estrategias eficaces para la comunicación asertiva. En referencia al grupo, se utiliza un programa universal de aprendizaje cooperativo que fomenta la participación igualitaria de todos los miembros del grupo, fomentando una interacción positiva. Para los procesos de percepción social, se aplica un programa universal que elimina los sesgos perceptivos que el grupo tiene sobre determinados niños, lo cual permite modificar la reputación de cualquier alumno del grupo-aula. Por último, para los procesos del yo, se destina un programa universal que promueve un aumento de la autoestima (Marande et al., 2011).

Esta intervención se preocupa por la activación de todos los recursos personales y curriculares que contribuyen al aprendizaje de habilidades de negociación y aceptación de otras

perspectivas. Para lograrlo, debemos crear un clima de aula basado en la cooperación y la amistad. Así mismo, debemos tener en cuenta el contexto social del aula, implicando a todo el centro educativo, al profesorado y a las familias (García-Bacete et al., 2013).

Por último, Delgado (2009) afirma que hay programas que trabajan distintos aspectos como son: los programas que promueven el desarrollo de las relaciones sociales, los programas de entrenamiento en la resolución de problemas sociales, los programas de modificación de atribuciones que los niños realizan sobre sus iguales, los programas de entrenamiento de habilidades sociales y los programas destinados a mejorar la aceptación social de los niños. En definitiva, existe una variedad de programas que pretenden mejorar el índice de rechazo entre iguales en los centros escolares.

## **5.2 Actividades para la mejora del rechazo entre iguales**

El diseño de este programa se rige por las características y puntos principales que hemos desarrollado en el apartado anterior. Por este motivo, el programa de integración que mostramos a continuación se compone de doce actividades agrupadas en tres módulos. Cada módulo está compuesto a su vez por un conjunto de actividades que tienen objetivos comunes. Aunque el programa está dividido, no es necesario realizar todas las actividades de un módulo para pasar al siguiente. En este caso, las actividades se llevaron a la práctica de forma aleatoria y ajustándose al tiempo que disponíamos en el aula.

En cuanto a la descripción de los módulos, el primero, denominado “Actividades de aprendizaje socioemocional” consta de cinco actividades, que pretenden desarrollar la autoestima, el autoconcepto y el conocimiento de todos los miembros del grupo, con la intención de fomentar un ambiente de confianza y apoyo en el aula. El segundo módulo “Actividades de aprendizaje cooperativo” está compuesto por cuatro actividades. Esta dinámica ofrece la oportunidad de que todos los alumnos tengan interacciones positivas con sus iguales, incluyendo a los niños rechazados, aislados... que de otra forma no tendrían esta oportunidad (Díaz-Aguado, 1996, cit. por Andrés, 2013). Además, ofrecen momentos donde los niños ponen en práctica sus habilidades sociales. El tercer módulo definido como “Actividades centradas en el alumnado rechazado”, tiene una focalización universal. Este módulo cuenta con tres actividades que trabajan distintos objetivos con la intención de fortalecer las carencias que tiene el alumnado participante en esta investigación. Los objetivos principales de estas actividades son las de potenciar habilidades como la expresión corporal, adquirir actitudes cada vez más ajustadas a las situaciones reales del aula, que ayuden al alumno a desarrollar la capacidad de autocontrolarse y, por último, acercar al alumnado rechazado al resto de compañeros con el propósito de cambiar su reputación.

**Primer Módulo. “Actividades de aprendizaje socioemocional”.**

**Actividad 1.-** “¿Quiénes son tus vecinos?” (Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, 1997).

**Objetivos:**

- Conocer las afinidades y gustos del grupo.
- Propiciar el acercamiento de los miembros del grupo.
- Mejorar las relaciones de los niños rechazados.

**Descripción:** Al comienzo, para evitar que los niños se sienten al lado de sus compañeros habituales, podemos hacer la técnica de emparejamiento de los zapatos. Esta dinámica o juego consiste en quitarse un zapato y ponerlo en el centro del círculo. Cuando el animador da el toque de salida, los niños tienen que coger rápidamente el zapato de un compañero y buscar a su dueño. De este modo, los agrupamientos se hacen de forma divertida y aleatoria ya que la rapidez del juego no permite elegir el zapato de nuestro amigo.

A continuación, se invita a los alumnos a sentarse en una silla en círculo. El animador, ya sea el educador o un alumno voluntario, sin silla asume el papel del centro. El juego comienza cuando el participante del centro se dirige a un jugador y le pregunta “¿Quiénes son tus vecinos?” “¿Te gustan?”. Si la respuesta es “sí”, tiene que decir una cualidad de cada compañero; en cambio si contesta “no” todos se mueven y el que se queda sin silla es el jugador que ocupa el rol del centro.

**Materiales:** El material necesario para esta actividad son sillas.

**Actividad 2.-** “La Telaraña” (González, s.f).

**Objetivos:**

- Enriquecer el conocimiento de los miembros del grupo.
- Ampliar el círculo de relaciones en el grupo.
- Favorecer habilidades de escucha activa.

**Descripción:** Se hace un círculo entre todos los participantes. Se trata de presentarnos ante el resto de los compañeros. El que tiene la madeja de lana comienza diciendo su nombre, una cualidad, por qué es especial o cualquier otro dato personal que quiera compartir. Cuando ha acabado tiene que lanzar el ovillo de lana a cualquier otro participante sosteniendo la punta de esta. El que recoge la madeja también dirá su nombre, aficiones, etc., y del mismo modo, sosteniendo la lana, lanza el ovillo a otro jugador, así hasta que todos participen. Para retomar el ovillo de lana, se irá diciendo el nombre y algo de la persona que le lanzó la madeja, se le lanzará a él y así hasta que el ovillo quede recogido.

**Materiales:** Un ovillo de lana.

**Actividad 3.-** “Te quiero dulzura, pero ahora no puedo reírme” (González, s.f).**Objetivos:**

- Propiciar el acercamiento de los miembros de un grupo.
- Conocer las reacciones que uno mismo suscita en los compañeros.
- Crear un clima de confianza y diversión.
- Superar ciertas inhibiciones.

**Descripción:** Los participantes se sientan en círculo para lograr un juego más cercano y divertido. La persona que comienza el juego le dice al compañero de la derecha o izquierda: "¿Me quieres dulzura?". Esta persona tiene que responder: "Sí, te quiero, pero ahora no puedo reírme". A continuación, la primera persona intenta hacer reír a la segunda; para ello, tendrá que hacer lo que se le ocurra como morisquetas, guiñar un ojo, tirar un beso, etc. Se continúa alrededor del círculo hasta que se le realice la pregunta a la primera persona.

**Materiales:** No se necesitan recursos materiales.

**Actividad 4.-** “Gallinita ciega exploradora” (Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, 1997).**Objetivos:**

- Conocer mejor a otros compañeros sin necesidad de verlo.
- Ayudar a confiar en el otro.
- Eliminar tabúes a la hora de comunicarse.

**Descripción:** Se establecen dos grupos, se pide a los participantes del primer grupo que se venden los ojos y que paseen por el espacio hasta que encuentren a un compañero; mientras el segundo grupo tendrá que caminar por el espacio hasta que un compañero del otro grupo lo encuentre. Una vez encontrado tendrán que descubrirlo corporalmente y adivinar mediante el tacto el compañero que es y decir su nombre. Si consigue identificarlo la exploración termina y da el pañuelo a su compañero. En el caso en el que no acierte la persona del segundo grupo podrá hablar y darle pistas.

**Materiales:** Pañuelos, antifaz de dormir o cualquier otro material similar.

**Actividad 5.-** “Sé de ti..., No sé de ti...” (Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, 1997).**Objetivos:**

- Ahondar en el conocimiento de los participantes: motivaciones, aspiraciones, gustos, etc.
- Romper el hielo en las relaciones con otros compañeros.
- Superar prejuicios hacia otros participantes.
- Confirmar o desechar impresiones que tienen de los compañeros.
- Favorecer el sentimiento de identidad propia.

**Descripción:** Colocados en círculo, se pide a los participantes que, de forma espontánea, sin ningún orden establecido, se dirijan a un compañero con una frase que comience: “sé de ti” que te llamas María y continúen diciendo “en cambio, no sé” si te gusta el cine. A las personas a las que se dirijan tendrán que afirmar o decir algún dato nuevo para conocerle mejor, por ejemplo, no me gusta el cine, pero quiero que sepáis que me gusta el fútbol.

**Materiales:** No requiere de materiales físicos.

### **Segundo Módulo. “Actividades de aprendizaje cooperativo”.**

#### **Actividad 6.-** “Proteger al compañero” (Barreto, 2016).

##### **Objetivos:**

- Potenciar la cooperación en equipo.
- Implicar personalmente a cada uno de los miembros del grupo.
- Mejorar el sentimiento de pertenencia al grupo.

**Descripción:** Todos tienen que estar colocados en círculo, menos un jugador y el animador que quedan fuera. El círculo comienza a rotar en una dirección u otra. A continuación, el animador también comienza a girar y tocará a uno de los participantes. El voluntario que está fuera tendrá que atrapar al jugador que ha tocado el animador y entonces, el círculo se moverá para evitarlo, protegiendo así al compañero. Si lo atrapan se cambia por el voluntario y este vuelve al círculo.

**Materiales:** No se precisa ningún material.

#### **Actividad 7.-** “El Lazarillo” (González, s.f).

##### **Objetivos:**

- Lograr una confianza suficiente para que se pueda dar la colaboración.
- Propiciar nuevas relaciones entre los integrantes del grupo.
- Fomentar actitudes de ayuda.

**Descripción:** La mitad del grupo tiene los ojos vendados. Están agrupados de dos en dos (un ciego y un guía). Los guías eligen a los ciegos sin ser identificados y estos deben guiar a los lazarillos por un circuito de obstáculos. Cuando finaliza se cambian los papeles y los nuevos guías vuelven a elegir a su ciego sin ser vistos. Por último, se hablará de los sentimientos que cada niño ha experimentado.

**Materiales:** Pañuelos o antifaz de dormir, aros, pelotas, conos u otros materiales similares.

#### **Actividad 8.-** “Globos juguetones” (Trujeque, 2013).

##### **Objetivos:**

- Comprender y respetar las normas del juego.
- Mejorar las relaciones sociales entre los miembros del aula.

- Desarrollar actitudes de ayuda y colaboración.
- Fomentar la convivencia y la cooperación, evitando la discriminación y los prejuicios.

**Descripción:** En parejas, los niños tienen que recorrer un espacio sujetando el globo con diferentes partes del cuerpo como la cabeza, la cintura, el pie, la frente, etc. Cada pareja debe intentar llegar a la meta sin que el globo toque el suelo. Si toca el suelo no pasa nada se vuelve a colocar el globo y se continúa la actividad. A continuación, se formará un tren en grupos de cuatro niños aproximadamente. Para ello, todos en fila se colocan el globo en la espalda y comienzan a caminar hacia delante; como grupo, deberán buscar la mejor forma para conseguirlo.

**Materiales:** Se necesitan globos, pelotas o similares.

#### **Actividad 9.-** “Paseo cooperativo” (Mosquete, 2018).

##### **Objetivos:**

- Respetar las aportaciones que realizan los compañeros.
- Potenciar la cohesión del grupo.
- Incrementar el potencial creativo en la resolución de problemas.

**Descripción:** En esta actividad se les plantea a los niños un problema o reto que deben solucionar como grupo. La docente explica que tienen cuatro aros y que, en grupos de cuatro o cinco niños, tienen que llegar a un sitio concreto del aula. La única norma es que ningún integrante del equipo puede pisar el suelo fuera del aro; entre todos tendrán que reajustarse en el espacio y avanzar poco a poco hasta llegar a la meta. En esta actividad el alumnado es libre de solucionar el reto como considere oportuno.

**Materiales:** Se necesitarían aros o cualquier otro recurso similar.

### **Tercer Módulo. “Actividades centradas en el alumnado rechazado”.**

#### **Actividad 10.-** “Pienso, Pienso” (Elaboración propia, 2018).

##### **Objetivos:**

- Respetar turnos de palabra, controlando impulsos para dar la respuesta correcta.
- Favorecer la comunicación no verbal.
- Potenciar la espontaneidad e imaginación.
- Fomentar la atención.

**Descripción:** Este juego es una adaptación del tradicional juego “veo veo”. La canción o retahíla sería: “Pienso, Pienso” (véase anexo V). Una vez han terminado de cantar, el niño que está en el centro tiene que representar algún objeto, animal, profesión o cualquier cosa que se le ocurra a través gestos o sonidos, pero sin hablar. Para adivinarlo, los niños tienen que levantar la mano y respetar el turno de palabra, el compañero que está representando va a elegir quién tiene la palabra.

Si no es correcto, el turno pasa al siguiente niño que tenga la mano levantada. Para que todos participen no podrán repetir los niños que ya lo han realizado.

**Materiales:** No se requiere ningún material.

**Actividad 11.-** “Danza Congelada” (Atiempo preescolar, 2014).

**Objetivos:**

- Fomentar el autocontrol personal.
- Generar un ambiente de seguridad y diversión.
- Mejorar la autoestima.
- Reforzar el comportamiento adecuado.

**Descripción:** Para esta actividad cantamos una canción (véase anexo V), mientras suena los niños tienen que bailar y hacer aquello que vaya diciendo como, por ejemplo, “Vamos corran corran que hace mucho frío, muevo la cabeza y digo ¡congelado!”, moverían la cabeza y cuando escuchen la palabra ¡congelado! todos tienen que permanecer quietos hasta que vuelvan a escuchar la canción y así sucesivamente.

**Materiales:** No se precisan materiales, aunque si la canción no es cantada se necesita un reproductor de música.

**Actividad 12.-** “Abrazos musicales” (González, s.f).

**Objetivos:**

- Fomentar la cohesión grupal.
- Expresar conductas positivas.
- Favorecer la autoestima a través del abrazo del compañero.
- Alentar a superar prejuicios fundados en falsas impresiones.

**Descripción:** La música suena al mismo tiempo que los niños bailan por el espacio. Cuando la música se detiene, el primer abrazo es grupal por lo que todos tienen que estar abrazados. La música continua, los participantes vuelven a bailar y cuando se detiene la música se abrazan cuatro personas. El abrazo se va haciendo cada vez con menos niños hasta que finalmente sean dos. Se realizan ocho o diez rondas, señalando en las distintas rondas si el abrazo es en grupo o en parejas sin que nadie quede solo. Cada niño tiene que abrazar a otros compañeros que estén cerca y no pueden repetir abrazo con el mismo compañero ni tampoco pueden abrazar a los adultos. Cuando se ha terminado el juego, todos se sientan en círculo y se crea una situación de diálogo donde los niños puedan hablar sobre sus impresiones, sentimientos, participación, etc. En ese momento, se promueve la comunicación dentro del grupo y se refuerzan las conductas positivas observadas.

**Materiales:** es necesario algún reproductor de música ya sea ordenador, altavoz o similares.



### 5.3 Cronograma del plan de actuación

A continuación, se especifica la duración de nuestra intervención en función del número de actividades que se han realizado. La temporalización de este programa oscila entre uno y dos meses, dependiendo de la disponibilidad del grupo para su realización (véase tabla 5).

Tabla 5.

*Cronograma de las actividades realizadas.*

SEMANAS	MÓDULO	ACTIVIDADES	DURACIÓN
<b>SEMANA 1. Abril</b>			
Miércoles 4	Módulo 1.	“Te quiero dulzura, pero ahora no puedo reírme”	45 min.
Jueves 5	Módulo 3.	“Abrazos musicales”	30 min.
<b>SEMANA 2. Abril</b>			
Miércoles 11	Módulo 1.	“Sé de ti..., No sé de ti...”	30-45 min.
	Módulo 1.	“Gallinita ciega exploradora”	30-45 min.
Jueves 12	Módulo 3.	“Danza congelada”	30 min.
<b>SEMANA 3. Abril</b>			
Jueves 19	Módulo 3.	“Pienso, Pienso”	45 min.
<b>SEMANA 4. Abril</b>			
Jueves 26	Módulo 2.	“Proteger al compañero”	30 min.
<b>SEMANA 5. Mayo</b>			
Jueves 3	Módulo 2.	“Paseo cooperativo”	30-45 min.
		“Globos juguetones”	30-45 min.

Fuente: Elaboración propia (2018).

### 5.4 Financiación del programa de integración

En este caso no ha hecho falta financiación debido a que los materiales necesarios han sido facilitados por el centro educativo. No obstante, si se quisiera presentar este programa de actuación a una institución, la financiación es la siguiente:

Tabla 6.

*Financiación del programa.*

Costes	Precio	
<b>Materiales:</b>	<b>Precio por unidad</b>	<b>→ Total:</b>
Sillas	3,50 € x 17	59,50 €
Ovillo de lana	1,00 € x 1	1,00 €
Antifaz	1,00 € x 17	17,00 €
Globos	0,6 € x 20	1,20 €
Aros	1,95 € x 25	39,00 €
Reproductor de música	40,00 € x 1	40,00 €
<b>Honorarios:</b>		650,00 €
<b>Total:</b>		807,70 €

Fuente: Elaboración propia (2018).

## 5.5 Resultados de las actividades del plan de actuación

De las doce actividades que compone nuestro plan de actuación, se han llevado a la práctica nueve de ellas en el siguiente orden: “Te quiero dulzura, pero ahora no puedo reírme”, “Abrazos musicales”, “Sé de ti... No sé de ti...”, “Gallinita ciega exploradora”, “Danza congelada”, “Pienso, Pienso”, “Proteger al compañero”, “Paseo cooperativo” y “Globos juguetones”. Nuestra intención era poner en práctica todo el programa si bien, gracias al interés de la tutora en la propuesta y el tiempo cedido, hemos podido realizar gran parte de ella. Las actividades que no se han llevado a cabo han sido “¿Quiénes son tus vecinos?”, “La Telaraña” y “El Lazarillo”.

En lo que respecta a la participación general en todas las actividades, podemos decir que ha sido todo un éxito pues el desarrollo de éstas aportó mejoras en las interacciones y en el conocimiento entre los iguales. Principalmente, a medida que se ha ido avanzando en las actividades, se ha podido comprobar una mejora en la perspectiva que tenían hacia los niños rechazados. Al mismo tiempo que se desarrollaban, se iba indagando sobre los motivos por los cuáles rechazaban a los niños y se intentaba cambiar falsas creencias sobre los mismos. No obstante, el comportamiento agresivo en las tareas ordinarias del sujeto 1o ha sido contraproducente, aunque en las actividades interactuaba de forma adecuada, una vez acabadas su comportamiento volvía a ser el del inicio. A pesar de ello podemos decir que en las actividades de cooperación y de autocontrol su participación fue una grata sorpresa. Una de las situaciones que más nos llaman la atención sobre el sujeto 1o es que a pesar de ser el niño que tiene más votos de rechazo, en la realidad del aula no se ha podido comprobar actitudes claras de rechazo por parte de sus compañeros.

En referencia al sujeto 14o se ha podido ver un cambio de actitud por parte de sus compañeros hacia él. Concretamente, esta mejora se pudo comprobar en la actividad de los “Abrazos musicales” que fue llevada a cabo en dos ocasiones. La primera vez pudimos ver claramente actitudes de rechazo con comentarios como: “tú no” y gestos desagradables que lo apartaban del abrazo. En cambio, casi finalizando la intervención en el aula se volvió a realizar una segunda vez y para nuestra sorpresa la actitud de los niños había cambiado y pasamos de escuchar un “contigo no quiero” a comentarios como “conmigo no se ha abrazado”. Quizás este tipo de situaciones demuestra que cada una de las actividades aportan mejoras dependiendo del momento de la intervención en el que nos encontremos. Así mismo, nos deja ver que es interesante volver a realizarlas una segunda vez para poder comprobar si ha habido cambios o mejoras en los niños como ha sido en el caso de esta actividad específica.

Por otro lado, en el sujeto 6a hemos comprobado que mediante la variabilidad de actividades ha ido adquiriendo una actitud cada vez más integrada e interesada en las interacciones con el grupo. Naturalmente su predisposición a llamar la atención del adulto no ha mejorado, pero sí que hemos podido ver una pequeña mejora en su interés por relacionarse más con sus iguales. Además,

se han observado mejoras en las actividades de cooperación, siendo capaz de ayudar a sus compañeros, aunque también ha habido momentos en los que no lograba lo que quería, se cansaba y su frustración la llevaba a no colaborar con los demás.

En cuanto a los agrupamientos en la actividad de los “Globos juguetones”, se realizó mediante un sorteo aleatorio donde los niños rechazados no tuvieron ningún problema a la hora de cooperar y colaborar con el compañero que le había tocado, aún sin ser compañeros habituales en sus juegos. En cambio, en otras actividades como “Gallinita ciega exploradora” y “Sé de ti... No sé de ti...” se optó por unir a los niños rechazados con los niños populares siguiendo el criterio establecido por Delgado (2009) en los programas destinados a la mejora en la aceptación social de los compañeros. De esta forma, se da la oportunidad de que los niños cambien su juego con el niño rechazado y continúen jugando en otros contextos.

Con respecto a lo comentado anteriormente, podemos decir que según la tutora del grupo se han producido cambios en las relaciones de juego de dos de los niños rechazados. Si bien no podemos constatar con exactitud cuál ha sido el motivo principal de este cambio, sí que podemos destacar que los niños rechazados ya no juegan siempre juntos y se relacionan con otros compañeros de forma cada vez más habitual.

Para finalizar, podemos decir que todas y cada una de las actividades han aportado pequeñas mejoras no solo en los niños rechazados sino también en el resto de los compañeros. Sin duda se deberá seguir trabajando con estos niños, pero la relación de actividades que se han llevado a la práctica ha podido aportar nuevas visiones e informaciones a la tutora del grupo para continuar mejorando las relaciones de su alumnado.

## 5.6 Evaluación del plan de actuación

Para refrendar si las observaciones que se han realizado durante el proceso de actuación son correctas, volveremos a realizar la entrevista a la tutora y el cuestionario sociométrico al alumnado. En esta ocasión nos vamos a centrar especialmente en los cambios significativos de los niños que en el cuestionario anterior fueron rechazados por sus compañeros.

De acuerdo a la entrevista realizada a la tutora del grupo después de nuestra intervención (véase anexo IV), hemos recogido la siguiente información:

*“Tras las sucesivas intervenciones recientes y a lo largo del curso, se puede observar un cambio de actitud tanto en los compañeros de 14o como en él mismo. El sujeto 14o ha ido desarrollando habilidades sociales que les están ayudando a acercarse a sus compañeros y a relacionarse con ellos de una forma normalizada. Además, ha ido tomando conciencia de la importancia de cuidar su aspecto físico externo (limpiarse los mocos de la nariz, por ejemplo), ha ganado seguridad en sí mismo y está aprendiendo a expresar sus sentimientos y necesidades. Es más afectuoso y expresivo con los demás y ya no le gusta ni jugar ni estar solo.”*

*Con respecto a sus compañeros también están más receptivos con él, han disminuido las conductas agresivas y tiene un grupo de amigos con los que comparte juego”.*

A continuación, mostramos los resultados obtenidos del postest y realizamos un análisis exhaustivo de los cambios observados, comparando esta información con la recogida en el pretest.

Tabla 7.

*Cuadro Resumen de índices y estatus del Postest.*

Alumnos	Nominaciones +	Nominaciones -	I. Impacto	I. Preferencia	Estatus
1o	4	19	23	-15	Rechazado
2o	1	7	8	-6	Promedio
3a	6	0	6	6	Promedio
4a	3	7	10	-4	Promedio
5o	9	0	9	9	Popular
6a	0	14	14	-14	Rechazado
7a	10	0	10	10	Popular
8o	11	3	14	8	Popular
9a	8	5	13	3	Promedio
10a	4	0	4	4	Ignorada
11o	6	11	17	-5	Controvertido
12a	11	5	16	6	Promedio
13a	5	6	11	-1	Promedio
14o	5	12	17	-7	Rechazado
15a	8	2	10	6	Promedio
16o	4	5	9	-1	Promedio
17o	7	6	13	1	Controvertido

Fuente: Elaboración propia (2018).

En el postest, se puede apreciar una reducción de nominaciones negativas en dos de los niños rechazados, aunque continúan siendo rechazados por sus compañeros. Concretamente el sujeto 1o ha pasado de tener 28 nominaciones negativas a tener 19, mientras que el sujeto 14o ha pasado de tener 16 nominaciones negativas a 12. Por otro lado, el sujeto 6a ha recibido un aumento de 2 puntos en nominaciones negativas obteniendo un total de 14 (véase figura 4). No obstante, estos cambios no tienen por qué significar que nuestro programa de integración no haya sido efectivo. Las características de los niños rechazados y sus causas son más complejas con respecto a otros estatus sociométricos debido a que necesitan de mucho trabajo para poder erradicarse. Por lo tanto, podemos llegar a la conclusión de que sería necesario continuar trabajando con este grupo a través de un programa más prolongado en el tiempo. Así mismo, como expresaban García-Bacete et al. (2013), también es necesario producir cambios en el entorno que rodea a los niños rechazados, es decir, implicando al centro educativo y a las propias familias en nuestro programa con la intención de mejorar la situación de estos niños.

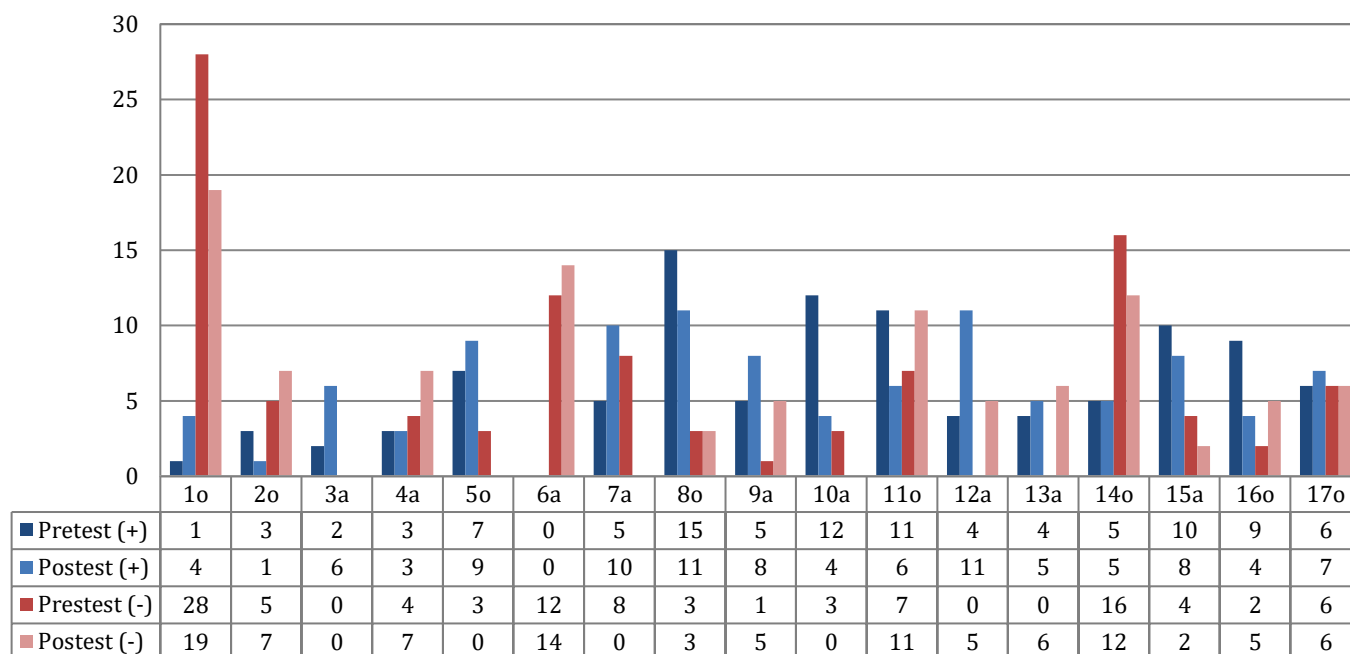


Figura 4. Comparativa del Test y Postest de las preferencias y rechazos de cada niño (Elaboración propia, 2018).

Por último; un aspecto que podemos destacar de los resultados obtenidos en el postest, son los cambios positivos que han sufrido algunos niños en referencia a su estatus inicial como por ejemplo: el sujeto 5o ha pasado de promedio a popular, el sujeto 7a de controvertido a popular y los sujetos 3a, 12a y 13a de ignorado a promedio.

## 6 CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se han ido comentando los múltiples aspectos que se encuentran ligados a las relaciones sociales entre iguales y el rechazo en el ámbito escolar. Una de las principales conclusiones que nos indican los datos obtenidos en este estudio es que el rechazo es un fenómeno real que puede iniciarse en los primeros años escolares. Generalmente, este hecho muestra una importante deficiencia en nuestro sistema educativo a nivel de desarrollo social y emocional del sujeto que se encuentra en formación. Este aspecto nos lleva a cuestionar nuestra formación como docentes, pues de no ser por la investigación realizada, no hubiésemos conocido hasta qué punto es determinante en la vida de un individuo ser rechazado. Hemos conocido las graves consecuencias que pueden derivar de esta situación de rechazo y, quizás de otra forma, podríamos relacionar dichas consecuencias con otros aspectos más generales como: el entorno deficitario del sujeto, la personalidad y comportamiento del niño, etc., pero no podríamos haberlo relacionado con la sensación de sentirse rechazado y el ciclo en espiral que esta condición produce en el individuo que lo sufre, empeorando cada vez más su comportamiento y su estatus, sentenciando su futuro tanto dentro como fuera del contexto escolar. El tener que enfrentarse a la realidad escolar de los niños aporta al investigador un aprendizaje más profundo sobre esta situación.

Una posible limitación de nuestro estudio que presentamos como propuesta de mejora es la implicación de las familias en el programa de integración. De acuerdo con la propuesta del grupo GREI de investigación (García-Bacete, Sanchiz, Monjas, Martín, Sureda, Ferrá, Muñoz y Jiménez, cit. por Rubio et al., 2016), el favorecer la integración social y escolar de los niños rechazados por sus iguales será más efectivo si se realiza en un ambiente de potenciación y práctica de aceptación, apoyo y convivencia entre los distintos agentes que influyen en la vida del alumnado (profesores, compañeros, familias y alumnos rechazados). De modo que uno de los componentes específicos que destacan de este modelo multinivel, multiagente y multicomponente es el “Aprendizaje de la amistad”, debido a que favorece la implicación de todos los elementos del sistema educativo donde, no solo realizan un esfuerzo los niños rechazados, sino todos aquellos que están a su alrededor. Así, parece que el hecho de tener amigos es uno de los factores de mejoría y que pueden llegar a superar la situación de rechazo (Andrés, 2013; Rubio et al., 2016).

Dejando a un lado las dificultades del estudio, lo que más nos satisface es que, a pesar de que no se ha logrado en su totalidad el cambio que deseábamos, creemos que con el esfuerzo realizado y el poco tiempo que disponíamos, hemos conseguido una leve mejora en la situación de los niños rechazados. Aunque no se aprecien grandes progresos en estos niños, a nivel de juego pudimos comprobar como ampliaron sus relaciones con otros compañeros del grupo, aun estando fuera del aula. A su vez, las actitudes que en un principio eran claras evidencias de rechazo por parte de los compañeros, fueron mejorando durante nuestra intervención. Para que estas nuevas actitudes y cambios sean más permanentes, consideramos que es necesario que las intervenciones se mantengan en el tiempo, acompañando a los niños a lo largo de su escolaridad, con el fin de comprobar si los cambios se consolidan y así poder evaluar la eficacia y validez de este tipo de programas. Por todo lo expuesto anteriormente, somos conscientes de que para lograr el cambio deseado debemos invertir mucho más tiempo y, por supuesto, que el programa de integración no se limite a un trabajo fin de grado, sino que forme parte del día a día como actividad integrada en el centro educativo. Esta investigación ha servido, por un lado, para demostrar la fiabilidad de las herramientas utilizadas y, por otro, para comprobar que se pueden lograr mejoras mediante programas de este tipo, siempre y cuando se ajusten a las características y necesidades del grupo. Consideramos que uno de los puntos fuertes de nuestro programa de integración ha sido el diseño y la planificación de las actividades que lo componen, a fin de ajustarse al grupo de alumnos con el que se estaba trabajando, de modo que nuestro programa no fue diseñado exclusivamente para los alumnos con dificultades, sino que fue pensado para todo el alumnado.

Con respecto a la parte empírica, consideramos que el cuestionario sociométrico es fundamental en la detección del rechazo en el aula puesto que los datos que se obtienen de los propios niños nos ofrecen una información valiosa para aquellos casos que puedan escapar a la observación del profesorado, como ha ocurrido en nuestro estudio.

Este trabajo ha contribuido en la difusión de este tipo de programas, logrando transmitir al centro educativo de referencia el entusiasmo de la autora del presente trabajo. Quizás el equipo educativo pueda ver nuestra intervención como una ayuda a título personal, pero a nuestra forma de verlo, consideramos que ha existido una verdadera preocupación e implicación plena por parte de la tutora del grupo, siendo partícipe de la investigación aun cuando no estábamos presente, fijando su atención en las relaciones y actitudes de los niños, aportando al estudio aquellos cambios significativos que observaba en su alumnado. Por este motivo, si hubiese programas destinados a la formación del profesorado, se darían menos casos de rechazo, ya que los profesores no solo serían conscientes del problema, sino que además podrían prevenirlos y detectarlos al saber cómo trabajar e intervenir, e incluso ser capaces de diseñar su propio programa de integración. Por otro lado, es interesante la labor que realizan investigadores en la distribución de programas de ayuda sobre el rechazo mediante conferencias y charlas como el programa “Galatea” de Cava y Musitu (2000). Este programa está planificado y detallado de tal forma que los docentes pueden implementar el programa en sus aulas con total autonomía y, aunque esté ideado para etapas posteriores a infantil, se pueden realizar adaptaciones que cumplan con la base teórica del programa, ya que está muy bien fundamentado e investigado previamente.

Para concluir, he de decir que los programas de prevención del rechazo social en Educación Infantil son bastante escasos. Teniendo en cuenta el hecho de que el estatus social de rechazo es bastante estable en el tiempo, este estudio pretende demostrar la importancia que tiene la elaboración y aplicación de programas dedicados a favorecer interacciones más efectivas y positivas tanto dentro como fuera del aula. Estos programas de prevención e intervención son fundamentales conociendo el alcance de las consecuencias negativas que provoca en el sujeto la condición de ser rechazado por los demás. Como hemos visto, todos necesitamos tener relaciones positivas para gozar de bienestar con uno mismo y con los demás.

Como futuros profesionales en la docencia, nuestro papel será evitar en la medida de lo posible estos casos y prevenirlos, anteponiendo la formación integral, social y emocional de nuestro alumnado a los intereses puramente académicos.

## 7 BIBLIOGRAFÍA

- Andrés, M.R. (2013). Intervención Socioemocional en alumnado rechazado de primer curso de Educación Primaria. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asher, S.R., Parkhurst, J.T., Hymel, S. y Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.
- Atiempo preescolar (2014). Congelado con el perro choco. Serie Uno dos tres a jugar. Recuperado el 27 de marzo de 2018, de <https://bit.ly/2qZaoLW>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nota aclaratoria: Todos los enlaces han sido acortados mediante el programa Bitly para facilitar el acceso al texto y simplificar la información.



- Bandura, A. (1981). Self referent thought: A developmental analysis of self efficacy. En J. Flavell y L. Ros (Eds.), *Social cognitive development*. (pp. 200-239). Cambridge University Press.
- Barreto, A. (2016). Dinámica: Atrapar-proteger al compañero. Recuperado el 23 de marzo de 2018, de <https://bit.ly/2HqDwXr>
- Beltrán, J., García, E., Moraleda, M., Calleja, G. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: EUDEMA.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: developmental process and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bierman, K.L. y Powers, C.J. (2009). Social skills training to improve peer relations. En K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (pp. 603-621). Nueva York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1945). *The measurement of sociometric status, structure and development. Sociometry Monographs*, nº 6. New York: Beacon House.
- Bronfenbrenner, U. (1970). Reactions to social pressure from adults versus peers among soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. *Personality and Social Psychology*, 15, 179-189.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, A.L. y Palincsar, A. (1989). Guided cooperative and individual knowledge acquisition. En L.B. Resnick (Eds.), *Knowing, learning and instruction*. (pp. 386-434). Hilledale, NJ: LEA.
- Cámara, S. (2013). Discriminación en el aula. *Revista Funcae Digital*, 41, 20-26.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). Valoración del profesorado de un programa de intervención psicosocial en la escuela. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22(1-2), 134-155.
- Cava, M.J. (2008). La potenciación de la autoestima. Elaboración y evaluación de un programa de intervención. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691-702.
- Cillessen, A.H.N. y Bukowski, W.M. (2001). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. En A.H.N. Cillessen y W.M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. (pp. 3-10). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Cillessen, A.H.N. (2008). Peer rejection: Developmental and contextual variations. *III Jornadas internacionales del GREI sobre rechazo entre iguales. Acoso grupal permanente*. Castellón 11-12 de diciembre de 2008.
- Cillessen, A.H.N., y Bellmore, A. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. En P.K. Smith, y C.H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. (pp. 393-412). Malden, MA: Blackwell.
- Coie, J.D. y Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. (pp. 365-401). New York: Cambridge University Press.
- Cummings, E.M., Goeke-Morey, M. y Papp, L. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74(6), 1918-1929.
- Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. (pp. 35-66). Madrid: McGraw-Hill.

- Delgado, S. (2009). El estatus sociométrico y sus consecuencias en la adaptación escolar. *Innovación y experiencias educativas*, (22), 1-9.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Eighteenth Annual Minnesota Symposium on Child Psychology*. (pp.77-125). Hillsdale, NJ: LEA.
- Doise, W., Mugny, G. y Perret-Clermont, A.N. (1975). Socialinteraction and the development of cognitive operations. *European Journal of social Psychology*, 6, 245-257.
- Dygdon, J.A. (1988). Peer-based assessment in the study of children's social competence and social skill. *Progress in Behavior Modification*, 23, 165-207.
- Echeita, G. (1988). *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid: CIDE.
- Edmonds, R. (1986). Characteristics of affective schools. En U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children*. (93-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amadó, A., y Rostan, C. (2010). Improving social understanding of preschool children: Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 841-860.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18, 335-344.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T.B. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Franz, D.Z. y Gross, A.M. (2001). Child sociometric status and parent behaviours. *Behavior Modification*, 25(1), 3-20.
- Fuentes, P., Ayala, A., de Arce, J.F. y Galán, J.I. (1997). Técnicas de trabajo en grupo. En P. Fuentes, A. Ayala, J.F. de Arce, y J.I. Galán. *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. (pp. 85-145). Madrid: Pirámide.
- Gallardo, J.A. (2003). Desarrollo emocional y social. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. (pp. 273-306). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Berrueco, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *Summa Psicológica*, 4(2), 2-22.
- García-Bacete, F.J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- García-Bacete, F.J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, M.I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74.
- García-Bacete, F.J. (2010). Sociomet, programa para la realización de estudios sociométricos. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Coords.), *La convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 229-235). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.

- García-Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Monjas, M.I., Sureda, I., Ferrà, P. y Sanchiz, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- García-Bacete, F.J., Rubio, A., Milián, I. y Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 155-163.
- García-Bacete, F.J., Marande, G., Rubio, A., Milián, I., Roselló, S. y Jiménez, I. (2014). Impacto de una intervención ecológica en las situaciones de rechazo en el aula de primer ciclo de primaria. *INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 57-68.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I., Monjas M.I., Casares, V., Muñoz, I., Jiménez, I., Martín, L.J., Marande, G., Milián, I., Rubio, A. y Roselló, S. (2014). Una intervención global para promover contextos de ayuda en educación primaria. *INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 111-118.
- Gilar, R., Sánchez, B. y Pérez, N. (2010). Adquisición de actitudes y valores. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar, y P. Miñano (Coords.), *Psicología de la Educación*. (pp. 379-399). Alicante: Editorial Club Universitario.
- González, C., Gilar, R. y Pérez M. (2010). Interacción y conflicto entre iguales en el aula. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano (Coords.), *Psicología de la Educación*. (pp. 443-469). Alicante: Editorial Club Universitario.
- González, C., Iniesta, A. y Gomis, N. (2010). El profesor y la interacción profesor-alumno. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano (Coords.), *Psicología de la Educación*. (pp. 403-442). Alicante: Editorial Club Universitario.
- González, E. (s.f). Recopilación 456 Juegos y dinámicas de integración grupal. Recuperado el 23 de marzo de 2018, de <https://bit.ly/2HVKxwh>
- González, J. y García-Bacete, F.J. (2010). *Manual de uso Sociomet. Programa para la Realización de Estudios Sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: Una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychological*, 4(2), 161-177.
- Jaramillo, J.M., Díaz, K., Niño, L.A., Tavera, A.L. y Velandia, A. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Revista Diversitas*, 2(2), 205-215.
- Jiménez, I. y Muñoz, M.V. (2011). Desarrollo social: De la sociabilidad innata a las relaciones complejas y diversas. En M.V. Muñoz, y I. Jiménez (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. (pp. 167-193). Madrid: Pirámide.
- Justicia, J.F., Benítez, J.L., Fernández, M., Fernández, E., y Pichardo, M.C. (2008). Aprender a convivir: Programa de prevención de comportamiento antisocial en educación infantil. *Cuadernos de Psicología*, (32), 37-47.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. New York: Harper and Row.
- Ladd, G.W., Price, J.M. y Hart, G.H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status?. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G.W., Birch, S.H. y Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). La entrevista. En A. Lázaro y J. Asensi, *Manual de orientación escolar y tutoría*. (pp. 275-287). Madrid: Narcea.

- Leary, M.R. (2001). *Interpersonal rejection*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Magallares, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Psicología.com*, 15(25), 1-17.
- Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review. Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34(8), 1303-1326.
- Marande, G., García-Bacete, F.J., Navarro, I.G., y Rojas, I.M. (2011). Rechazo entre iguales: una intervención para cambiar la tipología sociométrica del alumnado rechazado de 1º de primaria. *Fòrum de Recerca*, (16), 737-750.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M.D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 445-457.
- Monjas, M.I., Sureda, I. y García-Bacete, F.J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492.
- Monjas, M.I. (2010). *El rechazo entre iguales: Conceptos básicos. El Rechazo entre compañeros en el contexto escolar*. Documentación La UVA en Curso. Universidad de Valladolid.
- Monjas, M.I., Martín, L., García-Bacete, F.J. y Sanchiz, M.L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2).
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Mosquete, R. (2018). Estafeta do tatame em trio - Educação Física. Recuperado el 4 de abril 2018, de <https://bit.ly/2HPEH1W>
- Muñoz, A.M. y García, M.B. (2003). Técnicas de evaluación psicoeducativa. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. (pp. 85-99). Madrid: Pirámide.
- Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (2003). Las relaciones interpersonales en el aula. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. (pp. 545-567). Madrid: Pirámide.
- Muñoz, V., (2007, 2 de noviembre). El rechazo entre iguales en el ámbito educativo. *Infocop online*. Recuperado el 4 de Mayo de 2018, de <https://bit.ly/2NqMYcR>
- Musitu, G. y Pascual, J. (1981). *Problemática del rechazado escolar: Detección e integración. Programas de Investigación Nacional*. Madrid: INCIE.
- Navarro, J.I., Martín, C., Carreras, M.R. y Aguilar, M. (2017). La tutoría en educación. En J.I. Navarro y C. Martín (Coords.), *Psicología de la educación para docentes*. (pp. 177-192). Madrid: Pirámide.
- Nesdale, D. (2011). Social groups and children's intergroup prejudice: Just how influential are social group norms? *Anales de Psicología*, 27(3), 600-610.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 29(4), 611-621.
- Parker, J., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C. y Buskirk, A.A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology. En D. Cicchetti, y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. (pp. 419-493). Nueva York: Wiley.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach, vol. 3: coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Pedreira, P., Cuesta, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.



- Pelegrina, S. García M.C. y Sánchez, A.M. (2003). Desarrollo moral. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. (pp. 307-334). Madrid: Pirámide.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. París: Gallimard.
- Pinto, V. y Sorribes, S. (1996). El aula como contexto social: las relaciones entre iguales. En R.A. Clemente y C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo y educación*. (pp. 221-230). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Piqueras, J.A., Mateu-Martínez, O., Jiménez-Albiar, M.I., Espada, J.P., Carballo, J.L. y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica*, 31(2), 187-195.
- Piqueras, J.A., Mateu-Martínez, O., Rivera, M., Espada, J.P. y Orgilés, M. (2014). Aceptación/Rechazo social infantil: Relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Av. Psicol.* 22(2), 205-213.
- Plazas, E.A., Aponte, R. y López, S.E. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 17, 176-195.
- Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rubin, K.H., LeMare, L.J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. (pp. 217-249). New York: Cambridge University Press.
- Rubio, A., García, F.J., Roselló, S., Llin, E., Renau, C., Marande, G. y Ortiz, Y. (2016). "Programa Aprendizaje de la Amistad: Un programa específico para el desarrollo sociocognitivo de reciprocidad entre iguales". En J.L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. (pp.281-289). Castellón: ACIPE.
- Ryan, A.M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescent's motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-111.
- Sampascual, G. (2012). Interacción en el aula. En G. Sampascual, *Psicología de la Educación Tomo II*. (pp. 325-355). Madrid: UNED.
- Sandín, B. (1985). La entrevista psicológica. En J.F. Morales (Coord.), *Metodología y teoría de la psicología*. (pp. 79-118). Madrid: UNED.
- Sandstrom, M.J. y Coie, J.D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70, 955-966.
- Sarbin, T.R. y Scheibe, K. (1983). *Studies in social identity*. New York: Praeger.
- Schmuck, R.A. (1981). Influencia de los compañeros de grupo. En G.S. Lesser (Ed.), *Psicología en la práctica educativa*. México: Trillas.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (1998). *Psicología de la Educación y del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Trujeque, J.C. (2013). Dinámica con globos trabajo en equipo. Recuperado el 27 de marzo de 2018, de <https://bit.ly/1FMnbPM>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Woodward, L.J. y Fergusson, D.M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 87-104.

## 8 ANEXOS

### Anexo I: Documento del Centro.



Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Universitario de Puerto Real  
Avda. República Saharaui s/n  
Puerto Real - Cádiz  
956 016 218

D. ANTONIO FCO. ROMERO MORENO, profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, informa que:

La alumna MIRIAN CASTELLS ELENA con DNI 47343835Z matriculada en el presente curso académico 2017-18, en el Grado en Educación Infantil se encuentra desarrollando su Trabajo Fin de Grado. En el marco de dicho trabajo y derivado de las exigencias académicas del mismo necesita recabar información y/o realizar trabajo de campo en un contexto educativo real. Por dicho motivo la alumna solicita poder acceder para dichos fines al centro educativo que usted dirige.

La aceptación de dicha solicitud debe entenderse como una cuestión voluntaria de mutuo acuerdo entre el centro y la alumna, y sujeta a las limitaciones y restricciones que el centro considere oportunas establecer.

Al tratarse de parte de una actividad desarrollada en el marco de una asignatura del Plan de estudios, el alumnado se encuentra cubierto por el seguro escolar.

#### COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

Por su parte, el estudiante mediante el presente documento, se compromete a:

- Respetar la confidencialidad de todos los datos personales e institucionales conocidos por motivo del desarrollo de este trabajo.
- Actuar conforme a los principios éticos propios de la actividad docente e investigadora, así como salvaguardar con su propia actuación el buen nombre de la Universidad de Cádiz.
- Conducirse en el desarrollo del trabajo, de acuerdo con los principios de reserva necesaria para la debida protección de los datos de carácter personal, de conformidad con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

En Puerto Real. A 15 de Marzo de 2018

Firma de la alumna.



Firma del tutor.

## **Anexo II: Circular para las familias.**

E.E.I “Viento del Sur”

Estimadas familias de Educación Infantil 5 años:

El motivo de la presente circular es que en el centro ha estado realizando las prácticas de Grado en Magisterio de Educación Infantil una alumna de la Universidad de Cádiz, la cual solicita vuestro consentimiento para llevar a cabo su proyecto final de carrera con el alumnado. Para ello debéis firmar dicha solicitud.

Don/Doña.....  
con DNI..... como padre/madre o tutor del niño/a autorizo a ..... que participe de manera activa en las actividades que realizará la alumna de la Universidad de Cádiz.

Recibid un saludo muy cordial,  
Gracias por vuestro apoyo y colaboración.

Puerto Real, a..... de..... de 2018.

Firma  
(firma del padre, madre o tutor/a legal)



## **Anexo III: La prueba sociométrica.**

NOMBRE: \_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

Contesta estas preguntas con sinceridad y mostrándome tus opiniones. Todo lo que respondas será un secreto entre tú y yo, no se lo diré a nadie.

1.- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que más te gusta jugar?

2.- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que no te gusta jugar?

OBSERVACIONES:



**Anexo IV: Entrevistas a las docentes.**❖ Entrevista antes de realizar el plan de actuación.

- ✓ ¿Percibe algún alumno/a rechazado/a en el aula por parte de los compañeros y/o de las compañeras?
- ✓ ¿Quiénes son?
- ✓ ¿Qué características tienen?
- ✓ ¿Qué comportamiento has observado en los demás niños/as hacia ellos/as?

❖ Entrevista después de realizar el plan de actuación.

- ✓ ¿Ha percibido cambios en la actitud de los compañeros/as hacia los niños/as rechazados/as?

**Anexo V: Canciones de las actividades.****Actividad 10.-** “Pienso, Pienso” (Elaboración propia, 2018).

La canción o retahíla de esta actividad sería:

- Animador: “Pienso, pienso”
- Niños: “¿Qué piensas?”
- Animador “Una cosita”
- Niños: “¿y qué cosita es?”
- Animador: “Lo haré, lo demostraré, lo haré y lo adivinaréis”.

**Actividad 11.-** “Danza Congelada” (Atiempo preescolar, 2014).

Un ejemplo de la canción de esta actividad sería:

Vamos corran corran que hace mucho frío yo no digo “pio”, digo ¡congelado!  
Vamos corran corran que hace mucho frío, muevo la cabeza y digo ¡congelado!  
Vamos corran corran que hace mucho frío, una pierna arriba y digo ¡congelado!  
Vamos corran corran que hace mucho frío, una mano arriba y digo ¡congelado!  
Vamos corran corran que hace mucho frío, con una sonrisa digo ¡congelado!  
Vamos corran corran que hace mucho frío, todos atentos cuando digo ¡pio!

**Anexo VI: Imágenes de las Actividades.**

**Actividad 3.**- “Te quiero dulzura, pero ahora no puedo reírme” (González, s.f).



**Actividad 4.**- “Gallinita ciega exploradora” (Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, 1997).





**Actividad 5.-** “Sé de ti..., No sé de ti...” (Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, 1997).



**Actividad 6.-** “Proteger al compañero” (Barreto, 2016).







**Actividad 8.-** “Globos juguetones” (Trujeque, 2013).



**Actividad 9.-** “Paseo cooperativo” (Mosquete, 2018).



**Actividad 10.-** “Pienso, Pienso” (Elaboración propia, 2018).





**Actividad 11.**- “Danza Congelada” (Atiempo preescolar, 2014).



**Actividad 12.**- “Abrazos musicales” (González, s.f).



